

Opinnäytetyö (AMK)

Sosiaalialan koulutusohjelma

Toiminnalliset menetelmät sosiaalialalla

2012

Karoliina Metsäranta

BACK TO BASICS – TOIMINTAMALLI VARHAISKASVATUSRYHMÄN KEHITTÄMISEEN



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Karoliina Metsäranta

BACK TO BASICS –TOIMINTAMALLI VARHAISKASVATUSRYHMÄN KEHITTÄMISEEN

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on ollut luoda toimintamalli palvelemaan varhaiskasvatusryhmän kanssa tehtävää työtä. Kohderyhmänä toimintamallia kehitettäessä ja toteutettaessa on ollut Nappulaniityn päiväkodin Apiloiden ryhmä. Toimintamallia luodessa tärkeänä on pidetty osallistavan toimintakulttuurin luomista, lasten itsetunnon kasvattamista, yhteisiä toimintatapoja epätoivuttuun käytökseen puuttumisessa sekä arvioivan ja kehittävän ilmapiirin luomista kasvatustyöhön.

Työn teoreettinen viitekehys muodostuu varhaiskasvatuksen teoksista ja valtakunnallisista ohjeistuksista, ryhmä –käsitteen monipuolisesta tarkastelusta sekä erilaisista toiminnallisista menetelmistä painottaen edellä esiin tuotuja, toimintamallin luomisvaiheessa tärkeinä pidettyjä seikkoja. Teoreettisesta viitekehuksesta nousi esille pedagogisten sisältöjen ja yksilöllisyyden vahva painotus varhaiskasvatustyössä. Varhaiskasvatusryhmää koskevaa teoria- ja tutkimustietoa oli vain niukasti saatavilla.

Toimintamallin toteutumista seurattiin ryhmässä seitsemän viikon ajan. Toimintamallin onnistuneisuuden arvioimiseksi oli käytössä tiettyjä tutkimuksellisia menetelmiä, muun muassa ryhmän arjen toimivuutta arvioiva lomake. Tutkimus sisälsi sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia piirteitä.

Pedagogisten sisältöjen vahva painotus on vienyt tilaa ryhmän ja yksilön kohtaamiselta. Tämän työn yhtenä lähtökohtana olikin, että varhaiskasvatustyössä pitäisi nostaa edellä kuvatun kaltaiset, varhaiskasvatustyön perusteina olevat asiat tarkempaan tarkasteluun sekä aktiivisesti pohtia menetelmiä, joilla ne pystytään siirtämään käytännön työhön. Tutkimus samoin kuin kasvattajatiimin kokemukset antoivat vahvoja viitteitä siitä, että tämä ryhmän kanssa tehtävä perustyö sekä kasvattajatiimin aktiivinen reflektio ja työn pohdinta vaikuttavat positiivisesti ryhmän toimintaan sekä luovat vakaan pohjan muun toiminnan suunnittelulle ja toteutukselle.

ASIASANAT:

varhaiskasvatus, varhaiskasvatusryhmä, lapsi, kasvattajatiimi, osallistava toimintakulttuuri

Karoliina Metsäranta

BACK TO BASICS: AN OPERATIONS MODEL FOR DEVELOPING AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION GROUP

The purpose of the thesis has been to create an operations model to serve the work done with an early childhood education group. The target group with whom the work of development and execution has been done has been the Apilat at the Nappulaniitty day care center. As creating the operations model the main focus has been on enabling the participation of the children, the development of the children's self esteem, creating a mutual way of actions when dealing with children's inappropriate behavior and creating an estimating and developing atmosphere for the educational work.

The works and nation wide instructions of early childhood educations with the versatile handling of the group concept and various functional methods have formed the theoretical frame of the thesis. With the functional methods the main focus has been on the previously presented points, which were thought to be the most important aspects as creating the operations model. The strong stress of the pedagogic contents and individuality rose fort from the theoretical frame of reference in the early childhood education work. The information and researches available of early childhood education group were limited.

The actualization of the operations model in the group was followed for seven weeks. The successfulness of the operations model was measured by various methods including an evaluation form for the functioning of the group in the everyday basis. The research had both qualitative and quantitative characters.

The strong stress of pedagogic contents has taken room from the encountering of the group and the individual. One of the basis of the thesis was in fact that matters such as previously presented, that are on the very ground of the early childhood educational work, should be more notable. The methods of transforming these matters to practical work should be actively considered. The research as well as the notes of the educator team gave strong indications that this groundwork combined with the educator team's active reflection work have positive influence on the group and also create a solid ground to plan and execute further activities.

KEYWORDS:

early childhood education, early childhood education group, child, educator team, enabling participation

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	7
2 VARHAISKASVATUS	9
2.1 Päivähoito	9
2.2 Varhaiskasvatussuunnitelma	12
3 TYÖELÄMÄKUMPPANI	15
3.1 Päiväkoti Verkanappulat Oy	15
3.2 Nappulaniityn päiväkoti	16
3.3 Apiloiden ryhmä	16
4 RYHMÄ TOIMINTAYKSIKKÖNÄ	18
4.1 Ryhmän määrittelyä	18
4.2 Varhaiskasvatusryhmän erityispiirteitä	20
4.3 Mikä tekee ryhmästä haastavan?	23
4.4 Toimiva ryhmä	25
5 TOIMINTAMALLI	28
5.1 Toimintamallin esittely	28
5.2 Raamit	31
5.2.1 Menetelminä osallistava sääntöjen tekeminen ja jäähyt	32
5.3 Lapsi	35
5.3.1 Osallisuus	35
5.3.2 Itsetunto	36
5.3.3 Menetelminä sadutus ja keuhukukkaset	38
5.4 Aikuinen	40
5.4.1 Kasvattajatiimi	41
5.4.2 Oppiva ja refleктоiva tiimi	42
5.4.3 Menetelminä palaverit ja arviointi	45
5.5 Vuorovaikutus	46
6 TUTKIMUS	48
6.1 Tutkimuksen tarkoitus	48

6.2 Tutkimusmetodit	49
6.3 Aineiston käsittely	50
6.4 Tulokset ja tulkinta	52
6.4.1 Arviointilomakkeet	52
6.4.2 Jäähykirjanpito	53
6.4.3 Palaverimuistiot	54
6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	56
6.6 Pikkuveljen jäähy ja keijuleikkipuisto – Arjen havaintoja	57

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA **59**

LÄHTEET **61**

LIITTEET

Liite 1. Arviointilomake arjen sujuvuudesta.	63
Liite 2. Palaveri 29.5.	64
Liite 3. Palaveri 9.8.	65
Liite 4. Palaveri 7.9.	66
Liite 5. Palaveri 21.9.	67
Liite 6. Palaveri 5.10.	68
Liite 7. Palaveri 19.10.	69
Liite 8. Osallistavan toiminnan havaintolomake	70

KUVAT

Kuva 1. Tiivistelmä palaverimuistioita.	54
---	----

KUVIOT

Kuvio 1. Back to basics –toimintamalli.	30
Kuvio 2. Toimintamallin tavoite.	48

Kuvio 3. Jäähyjen määrän muutos.

53

TAULUKOT

Taulukko 1. Arviointilomakkeen tulokset.

52

1 JOHDANTO

Useat varhaiskasvatustyön asiantuntijat ja tutkijat, muun muassa Heikka, Hujala ja Turja (2009) sekä Alasuutari ja Karila (2009) ovat nostaneet esille huolen pedagogisten sisältöjen vahvasta painotuksesta varhaiskasvatustyössä. Päivähoito saattaa olla ”kouluistumassa” (Alasuutari & Karila 2009, 86). Sama kehitys näkyy niin varhaiskasvatussuunnitelmissa kuin käytännön varhaiskasvatustyössäkin; toimintatuokioista, niiden suunnittelusta ja toteutuksesta, on tullut käytännön työn itseisarvo.

Valtaosa varhaiskasvattajista todennäköisesti kiistäisi näkemyksen sanoen, että lapsilähtöinen työote ja lapsen yksilöllinen kohtaaminen ovat heidän työssään tärkeintä. Silti epäilen, että kysyttäessä, mitä lapsilähtöisyys heillä käytännössä tarkoittaa tai mitkä ovat ne tavat, joilla he kohtaavat lapsen yksilöllisesti, heidän olisi vaikea suoralta kädeltä vastata. Päiväkodeissa käsitellään kyllä paljon toimintaa ohjaavia arvoja, mutta näitä ei aktiivisesti siirretä osaksi käytännön toteutusta. Toiminnan suunnittelussa ei käydä läpi sellaisia asioita kuin millä konkreettisilla keinoilla tuemme jokaisen lapsen yksilöllisyyttä, mitä osallistaminen tarkoittaa meillä ja mitkä ovat sen keinot, mitkä ovat meidän ryhmän säännöt ja mitä sääntöjen rikkomisesta seuraa, miten varmistamme että ryhmämme käytännöt ovat ajantasaisia ja tarkoituksenmukaisia ja miten tarpeen tullen kehitämme niitä.

Varhaiskasvatustyössä korostetaan paljon lasten yksilöllisyyttä ja yksilöllistä kohtaamista. Sen sijaan ryhmään ja sen toimivuuteen ei varhaiskasvatustyössä juuri kiinnitetä huomiota. Miksi ryhmä on tärkeä? Koska hyvässä ryhmässä yksilö tulee esiin ja hyvässä ryhmässä yksilön on hyvä olla. Kun ryhmä toimii, ei aika kulu ryhmän hallintaan ja ryhmän ongelmien selvittämiseen, vaan sen voi antaa ryhmässä oleville yksilöille, lapsille. Toisaalta ryhmän kehittäminen lähtee tässä toimintamallissa yksilöiden kanssa tehtävästä työstä, ja ympyrä ikään kuin sulkeutuu. Kun yksilö toimii hyvin ryhmässä, toimii ryhmä paremmin, ja toimiva ryhmä tukee yksilön kehitystä, jolloin positiivinen noidankehä on valmis.

Back to basics –toimintamalli pyrkii palauttamaan varhaiskasvatuksen vinoutuneen painotuksen toimintatuokioiden suunnittelusta lapsen ja ryhmän kohtaamiseen. Toimintamallin nimi viittaa siihen, että lapsen ja ryhmän kohtaaminen ovat varhaiskasvatustyön perusasioita, jotka ovat joutuneet lukuisten teorioiden, virikkeiden ja päivähoidolle asetettujen odotusten ylipolkemiksi. Toimintamalli pyrkii viemään toimintaa takaisin näiden perustavaa laatua olevien kysymysten äärelle.

Toimintamallin ajatus ei ole syrjäyttää tai jättää toimintatuokioita pois varhaiskasvatustyöstä; kokemukseni mukaan toiminnot ovat hyvin suunniteltuja, perusteltuja, kehittäviä ja lapset usein nauttivat niistä suuresti. Ajatus on siirtää painotusta toimintojen suunnittelusta ja toteutuksista ryhmään ja lapseen päin niin, että ryhmä kannattelee toimintaa eikä toiminta ryhmää.

Aloitan työni käsittelemällä varhaiskasvatusta käsitteenä, sen nykytilaa sekä varhaiskasvatussuunnitelmaa. Tämän jälkeen esittelen työelämäkumppanini ja kohderyhmän. Käsittelen ryhmää teoreettisesti viitekehyksestä käsin, pohdin varhaiskasvatusryhmän erityisluonnetta ja varhaiskasvatusryhmien yleisimpiä haasteita, sekä luon kriteeristön toimivalle varhaiskasvatusryhmälle. Toimintamalli –osassa esittelen Back to basics –toimintamallin osa-alueittain tuoden esille käytännön toimia kunkin osa-alueen toteuttamiseksi. Tämän jälkeen esittelen tutkimusprosessin ja tutkimuksen tulokset, joiden yhteyteen olen jättänyt tilaa myös arjen huomioille. Päätän työni johtopäätökset ja pohdinta –osuuteen.

*Tänään on juuri oikea aika
muurahaisen lentää kuuhun*

2 VARHAISKASVATUS

”Varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. – – Varhaiskasvatuspalvelut muodostuvat kunnan tai yksityisen järjestämästä päivähoidosta ja esiopetuksesta sekä muusta toiminnasta kuten avoimesta varhaiskasvatustoiminnasta.” (THL 2012.)

Käsittelen seuraavassa lyhyesti suomalaista päivähoitoa keskittyen päivähoidon nykytilaan. Päivähoidon tilasta ja varhaiskasvatuksen laadusta ollaan montaa mieltä niin varhaiskasvatuksen työntekijöiden, asiantuntijoiden kuin päivähoidon asiakkaidenkin kesken. Tarkastelen aihetta lainsäädännön, toimintaa ohjaavien asiakirjojen (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet) sekä aiheesta kirjoitettujen artikkelien valossa. Tämän jälkeen käsittelen varhaiskasvatussuunnitelmaa (myöhemmin vasu) tarkastellen kriittisesti sen sisällön ja painotusten tarkoituksenmukaisuutta.

2.1 Päivähoito

Päivähoito on yhteiskunnan tarjoamaa varhaiskasvatuspalvelua, jota toteutetaan pääosin päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Lasten päivähoito on varhaiskasvatuspalvelu, jossa yhdistyvät lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ja vanhempien oikeus saada lapselleen hoitopaikka.

Päivähoitoa järjestetään laissa määriteltynä päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana. Päivähoitoa voi järjestää kunta tai yksityinen palveluntarjoaja. Kunnat järjestävät päivähoitoa eri pituisena ja päivän eri aikoihin sijoittuvana toimintana. Palvelut voivat vaihdella muutamasta tunnista ympärivuorokautiseen hoitoon. Kaikilla alle kouluikäisillä lapsilla on Suomessa lakisääteinen oikeus saada vanhempien valinnan mukaan joko kunnallinen päivähoitopaikka tai kotihoidon- tai yksityisen hoidon tuki. Jokaisella

vanhemmalla on siis oikeus saada lapsensa päivähoidon tai, lapsen näkökulmasta katsottuna, lapsella on oikeus päivähoidon. Päivähoitoa on mahdollisuuksien mukaan järjestettävä vanhempien tai muiden huoltajien toivomassa muodossa. Päivähoitoa voi järjestää päiväkodissa, perhepäivähoitajalla ja vuorohoidossa. (Määttä & Rantala 2010, 96; THL 2012; Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36)

Päiväkodin tehtävänä kasvatustieteellisesti on kodin kasvatustehtävän tukeminen, painottuen lapsen perushoiton (Määttä & Rantala 2010, 94-95). Päiväkodin pitäisi ennen kaikkea pystyä vastaamaan lapsen fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin perustarpeisiin sekä luoda lapselle turvallinen ympäristö päiväkotipäivän ajaksi. Laissa lasten päivähoidosta (19.1.1973/36) todetaan 2 a § seuraavaa: ”Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Päivähoidon tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö. Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoitoon tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta. Edistäessään lapsen kehitystä päivähoitoon tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen.” Laki määrittelee päivähoitoon tehtävän laajemmin korostaen nimenomaan lapsen eri osa-alueiden taitojen kehittämistä sekä yhteistyötä lapsen perheen kanssa.

Päivähoitojärjestelmä on siis Suomessa maailmanlaajuisestikin vertailtaessa kattava; jokaisella lapsella, riippumatta vanhempien varallisuudesta tai elämäntilanteesta, on oikeus ja mahdollisuus päivähoitopaikkaan. Lisäksi päivähoitoon toteuttamisesta on olemassa kattava valtakunnallinen ohjeistus ja toimintaa ohjataan vielä kunnallisella ja yksikkökohtaisella tasolla. Tämän pitäisi edistää laadultaan tasaista päivähoitoa; päivähoitoon tason ei siis tulisi olla riippuvainen

päivähoitoyksiköstä, kunnasta tai asuinseudusta.

Huolimatta järjestelmän kattavuudesta ja laadukkuudesta koetaan suomalaisessa päivähoidossa olevan vakavia puutteita. Päivähoitolaki ei vastaa tämän päivän vaatimuksiin ja ryhmäkoot huolestuttavat yhtä lailla päiväkotien kuin koulumaailmassakin. Turun Sanomat kirjoittaa nettilehdessään 28.8.2012 paljon puhuttaneesta päivähoidon hallinnollisesta uudistuksesta. Varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalvelujen lainsäädäntö ja ohjaus siirretään vuoden 2013 alusta opetus- ja kulttuuriministeriöön. Opetushallitukselle ei kuitenkaan ole tulossa lainkaan varhaiskasvatukseen liittyviä lakisääteisiä tehtäviä. Huolimatta siitä, että hallinnonuudistus on tärkeä, uhkaa pitkään odotettu päivähoitouudistus vesityä. Kunnat hoitavat suurimmaksi osaksi varhaiskasvatuspalvelunsa opetussektorilla, ja uudistus antaa edellytykset kehittää koulutus- ja varhaiskasvatusta kunnissa. Uudistuksen avulla myös valtionhallintoon saadaan riittävästi asiantuntijoita varhaiskasvatuksen valtakunnalliseen kehittämiseen. (Turun Sanomat 2012.) Helpotuksia esimerkiksi ryhmäkokoihin ei siis näillä näkymin ole lähivuosina tulossa.

Päivähoidon tilasta on huolissaan myös varhaiskasvatuksen dosentti Marjatta Kalliala Helsingin yliopistosta, jonka mukaan päivähoito on Suomessa järjestetty ensisijaisesti aikuisten eikä lasten tarpeisiin. Kalliala on huolissaan etenkin pitkistä päivähoitopäivistä ja taideaineiden vähyydestä. Hänen mielestään varhaiskasvatuksen taso on Suomessa päästetty retuperälle. (Turun Sanomat 2012.) Kallialan näkemyksen kanssa ristiriidassa on OECD:n sihteeristöön kuuluvan varhaiskasvatusasiantuntijan John Bennetin lausunto, jossa hän toteaa pohjoismaisen varhaiskasvatuksen olevan laadultaan huipputasoa verrattuna muuhun Eurooppaan, Pohjois-Amerikkaan ja Aasiaan. Etenkin Ruotsissa ja Tanskassa pieniin lapsiin kohdistuvat palvelut ovat huipputasoa, ja myös Suomi kuuluu maailman huipputasoon. Suomessa investoidaan varhaiskasvatukseen lähes kolminkertaisesti OECD –maiden keskitasoon nähden, joskin esimerkiksi Tanskassa investoinnit ovat vielä kaksinkertaiset Suomeen nähden. (MTV3 2006.)

Varhaiskasvatuskeskustelusta voinee tehdä päätelmän, että valtakunnallisena

organisaationa suomalainen varhaiskasvatus ja päivähoito ovat omaa luokkaansa. Varhaiskasvatustilanne vaatii kuitenkin päivittämistä ja sekä kunnallisella että yksikötasolla on aktiivisesti pohdittava, miten järjestetään parasta mahdollista päivähoitoa niillä resursseilla, jotka kulloinkin ovat käytettävissä. Tämä vaatii uudenlaista ajattelua, vanhojen käytäntöjen kyseenalaistamista ja rohkeutta sysätä alkuun muutoksia.

2.2 Varhaiskasvatussuunnitelma

Varhaiskasvatussuunnitelma (vasu) on vuosittain tehtävä suunnitelma varhaiskasvatustyön toteuttamisesta päivähoitossa. Varhaiskasvatussuunnitelman tekoa ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Valtakunnalliset opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet konkretisoidaan kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa ottaen samalla huomioon muut kunnassa tehdyt opetusta ja kasvatusta koskevat päätökset. Kuntakohtaisessa suunnitelmassa voidaan ohjata myös koulu- ja päiväkotikohtaisten suunnitelmien laatimista. Päiväkotikohtaiset suunnitelmat perustuvat siten niin valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin että kuntakohtaiseen opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmaan. Niissä kuvataan yksiköissä toteutettavaa varhaiskasvatusta ja esiopetusta ja niiden tehtävänä on antaa tukea kasvattajien ja opettajien työlle. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 12; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8.) Suunnitelmassa jokainen päivähoitoyksikkö painottaa ja täydentää suunnitelmaa omia tarpeitaan vastaavaksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on laatinut Stakes (nykyinen THL) yhteistyössä sosiaali- ja terveysministeriön, opetusministeriön, Opetushallituksen, Suomen Kuntaliiton ja muiden asiantuntijatahojen kanssa. Vasun perusteet valmistui vuonna 2003 ja toinen tarkistettu painos ilmestyi vuonna 2005. Sen pohjana ovat valtioneuvoston periaatepäätöksenä vuonna 2002 hyväksymät Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, jotka sisältävät yhteiskunnan järjestämisen ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopisteet. (THL 2012.)

Vaikka vasu virallisesti erotetaan opetussuunnitelmasta, on vasunkin keskiössä oppimisen tukeminen ja opetuksen suunnittelu. Vaikka suunnitelman ytimenä eivät olekaan termit vaan se, miten oppimista tuetaan ja miten opetetaan, kertovat valitut käsitteet ja puhetapa siitä, miten työ hahmotetaan ja mitä siinä pidetään tärkeänä. (Heikka ym. 2009, 5.) Painotuksen huomaa vasun perusteista, joka korostaa oppimista ja sisällöllisten orientaatioteiden (matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen) tärkeyttä. Vasun perusteiden muita osa-alueita ovat vanhempien osallisuus lasten varhaiskasvatuksessa, erityinen tuki varhaiskasvatuksessa, kieli- ja kulttuuri näkökohtia varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatussuunnitelma kunnassa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 5-6). Vaikka varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnallisiin tavoitteisiin kuuluu yhdenmukaistaa varhaiskasvatuspalvelujen sisältöä ja laatua, tuottaa vasu käytännössä lapsen kirjallisen ja dokumentoidun arvioinnin. Vasu saattaakin siis yhdenmukaistaa lapsuutta ja lapsia. Lisäksi varhaiskasvatuksen pedagogisen tehtävän painottuminen viittaa siihen, että varhaiskasvatus on siirtymässä tiedollis-taidollista osaamista painottaviin käytäntöihin. (Alasuutari & Karila 2009, 85-86.)

Useissa päivähoitoyksiköissä on olemassa yksikön yhteinen vasu sekä ryhmäkohtaiset vasut. Vasun käsittelyssä tärkeä pointti on siinä käytettyjen käsitteiden avaaminen käytännön toimintana ja menetelminä. Tämän vuoksi viitataan vasulla tästä eteenpäin ryhmäkohtaiseen vasuun. Ryhmän vasu on tarkoin mahdollinen ryhmäkohtaisesti tehtävä suunnitelma; yksikön vasussa on jo otettava huomioon ikäryhmien väliset erot toimintaa ja tavoitteita kuvatessa, puhumattakaan kuntakohtaisista vasuista, joissa edellisten lisäksi on otettava huomioon yksiköiden rakenteelliset eroavaisuudet.

Vasun opetuksellisissa sisällöissä ei sinänsä ole mitään vikaa. Vasujen ongelma lienee ennemminkin siinä, että opetukselliset sisällöt nousevat muiden sisältoalueiden yli. Vasuissa on toki huomioitu lapsen yksilöllisyyden huomiointi, lapsen osallistamisen tärkeys sekä lapsilähtöinen työtap. Kuitenkin näyttää usein käyvän niin, että suunnittelun, toteutuksen, toteutuksen arvioinnin ja kehittämi-

sen tärkeä työ tehdään vain opetuksellisten sisältöjen osalta. Vasussa saataan siis todeta, että ryhmässä on tärkeää lapsen yksilöllinen huomioiminen, muttei käydä läpi niitä toimintatapoja ja menetelmiä, jotka takaavat lapsen yksilöllisen huomioinnin. Toiminnan kerrotaan olevan lapsilähtöistä, mutta mitä lapsilähtöisyys ylipäättään käytännössä tarkoittaa? Mitkä ovat käytössä olevat, lapsen osallisuutta tukevat menetelmät? Kuinka näiden käsitteiden toteutumista arvioidaan? Nämä seikat tulisi nostaa opetuksellisten sisältöjen rinnalle ja yli, ja niiden konkreettinen toteutuminen sekä arvioinnin ja kehittämisen menetelmät päivähoitoyksikössä tulisi kirjata vasuun opetuksellisen työn edellytyksenä ja mahdollistajana.

3 TYÖELÄMÄKUMPPANI

3.1 Päiväkotiverkanappulat Oy

Päiväkotiverkanappulat Oy on vuonna 2000 perustettu päiväkotiyritys, joka toimii Turun ympäristössä yhdeksässä toimipisteessä Kaarinassa, Piikkiössä, Paimiossa ja Loimaalla. Kaikki päiväkodit ovat itsenäisiä yksiköitä, jotka sijaitsevat luonnon ja leikki- ja liikuntapaikkojen läheisyydessä. Ammattitaitoiset, monipuolisen koulutuksen saaneet aikuiset takaavat lapsille turvalliset ja virikkeelliset puitteet päivän toiminnalle. Verkanappulat tarjoaa asiakkailleen ”yksilöllistä ja yhteisöllistä, kodinomaista ja kiireetöntä hoitoa turvallisessa, hyväksytyssä ympäristössä”. Verkanappulat mainitsee ohjenuorakseen joustavuuden, lasten tarpeiden huomioimisen sekä mahdollisuuksien mukaan lasten toiveiden toteuttamisen ilon ja leikin merkeissä. Lapsi huomioidaan yksilönä ja häntä kunnioitetaan. (Verkanappulat 2012; Verkanappuloiden laatukäsikirja 2011, 2.)

Verkanappulat on osakeyhtiö. Yrityksen toimitusjohtajana toimii sen perustaja Minna Takkula. Työntekijöitä yrityksessä on 2011/2012 -kaudella 125. Liikevaihto on 12/2012 ollut noin 4,5 miljoonaa euroa. Työntekijämäärä ja liikevaihto on nousseet melko tasaisesti (tilastot vuosilta 2007-2012). (Taloussanomat 2012.)

Verkanappulat on edistysellinen ja katseensa eteenpäin suuntaava yritys. Verkanappulat painottaa pienryhmätyöskentelyä sekä toiminnan arviointia. Laadun arviointiin ja kehittämiseen on luotu erilaisia menetelmiä ja arviointimalleja. Tarvekartoitukset ja asiakaskyselyt auttavat selvittämään yksiköiden toiminnan taroituksenmukaisuutta ja kehittämissuuntia. Verkanappulat korostaa toiminnassaan laatua ja laadun kehittämistä sen kaikissa aspekteissa. (Verkanappuloiden laatukäsikirja 2011, 2-4; Voutilainen 2012, 8-9)

3.2 Nappulaniityn päiväkot

Nappulaniityn päiväkot on Liedon Ilmarissa sijaitseva noin 50-paikkainen päiväkot, joka tarjoaa osa- ja kokopäivähoitoa sekä esiopetusta 1-6-vuotiaille lapsille. Päiväkot sijaitsee rauhallisella omakotitaloalueella hyvien kulkuyhteyksien varrella. Luonnon läheisyys luo erinomaiset olosuhteet monipuoliselle toiminnalle lasten kanssa.

Nappulaniityssä toimii englannin kielirikasteryhmä. Päiväkot haluaa yhdessä vanhempien kanssa luoda hyvät edellytykset lapsen kasvu- ja kehitykselle sekä huomioida yksilöllisesti lasten kiinnostuksen kohteet ja odotukset. Nappulaniityn päiväkodin toimintaa ohjaavat Verkanappuloiden yhteiset arvot. Talossa on oma keittiö, jossa valmistetaan luomu- ja lähiruokaa. (Verkanappulat 2012).

Syksyllä 2012 päiväkodissa työskentelee kymmenen henkilöä: neljä lastentarhanopettajaa, neljä lastenhoitajaa, keittiötyöntekijä sekä osa-aikainen laitosapulainen. Lapsia hoidossa aloitti syksyllä hieman yli 40. Lapsiryhmiä on kolme, joista kaksi on 1-3 –vuotiaille lapsille ja yksi 3-5 –vuotiaille. Jokaisella ryhmällä on käytössään yksi huone, joiden lisäksi päiväkodissa on yhteinen sali liikuntaan, ryhmien jakamiseen ja koko talon yhteisiin tilaisuuksiin, työntekijöiden kahvi- ja pukuhuoneet, johtajan toimisto sekä keittiö. Piha on aidattu, tasainen ja hiekkapohjainen. Lähellä sijaitsee leikkipuisto sekä kävelymatkan päässä metsä ja alakoulun urheilukenttä.

3.3 Apiloiden ryhmä

Lapset on syksy 2012- kevät 2013 –toimintakaudella jaettu iän mukaan kolmeen ryhmään, joista kohderyhmänä on 3-5 –vuotiaiden Apiloiden ryhmä. Ryhmässä on toimintakauden alussa 21 lasta, jotka on jaettu kolmeen pienryhmään. Tyttöjä ryhmässä on yksitoista ja poikia kymmenen. Ryhmässä työskentelee allekirjoittanut lastentarhanopettajana, päiväkodin johtaja lastentarhanopettajana sekä lastenhoitaja.

Toimintamalli käsittelee ryhmän peruskäytäntöjä, eikä ota kantaa esimerkiksi toimintakauden teemaan tai opetukseen liittyviin sisällöllisiin orientaatioihin (kielet, matematiikka, musiikki, liikunta, ympäristötiede ja niin edelleen). Toimintamalli on siksi sovellettavissa monenlaisiin varhaiskasvatusryhmiin.

Koen kuitenkin tarpeelliseksi yleisluonteisen kuvauksen ryhmän muusta toiminnasta, jotta toimintamallin toteuttaminen saisi käytännön tilassa toimivaa perspektiiviä. Koko päiväkodin teema tälle toimintakaudelle on luonto ja vuodenaajat. Ryhmässä toteutamme teemaa metsänpeikon ja vuodenaikavieraiden kanssa. Toimintakauden alussa ryhmään ilmestyy lelupeikko, joka toimintakauden mittaan lähettää ryhmälle kirjeitä, joissa hän antaa lapsille tehtäviä ja ongelmia ratkottavaksi. Tehtävät liittyvät esimerkiksi vuodenaikavieraisiin ja ongelmat tunne-elämän ja sosiaalisten suhteiden ja tilanteiden pohdintaan sekä yllä mainittuihin sisällöllisiin orientaatioihin. Vuodenaikavieraat viettävät kukin määrääjän (muutaman kuukauden) ryhmässä. Työskentely on projektiluonteista: jokaisen vuodenaikavieraaseen liittyen yksi pienryhmä saa tehtäväkseen ”vierashuoneen” sisustamisen luonnonmateriaalein, toinen oppimis-/ tutkimustehtävän ja kolmas ryhmässä tehtävän kädentaitotyön. Ryhmän tehtävät kiertävät niin, että jokainen ryhmä saa vuorollaan jokaisen tehtävän.

Toimintakaudella panostetaan pienryhmätoimintaan ja pyritään eroon perinteisistä, mekaanisista työskentelymalleista. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi aamupiirin kehittämistä keskustelevampaan suuntaan, eli viikonpäivien ja kuukausien opettelun sijaan keskusteltaisiin aikuisten tai lasten esiin nostamista teemoista. Myös perinteisistä, valmiin mallin mukaan tehdyistä askarteluista pyritään siirtymään luovempaan, lasten toiveista ja taidoista lähteviin töihin.

4 RYHMÄ TOIMINTAYKSIKKÖNÄ

4.1 Ryhmän määrittelyä

Sosiaalipsykologiassa ryhmä erotetaan satunnaisesta ihmiskeräymästä tai suuresta joukosta. Ryhmällä on yleisiä tunnusmerkkejä, joita ovat esimerkiksi tietty koko, säännöt, tarkoitus, vuorovaikutus, työnjako, roolit sekä johtajuus; näitä voidaan pitää ryhmän rakennetekijöinä. Ryhmän koon voidaan ajatella olevan jotain 2-20 väliltä, mutta tämä on hyvin suhteellista. (Niemistö 2007, 16-17.) Päivähoitoryhmän koko on noin 21 lasta, ja se täyttää Niemistön ryhmällä asettamat kriteerit. Ryhmällä on säännöt, joko aikuisten sanelemat tai lasten kanssa tehdyt, sekä tarkoitus; yleisellä tasolla voisi ryhmän tarkoituksena olla mielekkään ympäristön ja vertaisen seuran luominen lapsille silloin, kun vanhemmat eivät syystä tai toisesta hoida lasta kotona. Työnjako ryhmässä on melko selvä tarkasteltaessa aikuinen-lapsi – akselilla tai aikuisten välistä työnkuvaa, mutta myös lapsilla voi tietyissä tilanteissa olla jonkinlaista ”työnjakoa”: Kerää sinä autot niin minä siivoan junavaunun. Jokaisella lapsella on myös ryhmässä oma roolinsa, joka tosin voi vaihdella sen mukaan, onko tarkastelija toinen lapsi vai aikuinen. Aikuisten maailmassa ryhmässä on yleistäen ja karkeasti ilmaisten usein kilttejä tai haastavia lapsia, sosiaalisia tai ujoja, hassuttelijoita ja vakavia. Lasten silmissä roolit liittynevät ennen kaikkea lasten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Vaikka aikuinen on tiettyssä mielessä ryhmän johtaja, on lapsilla myös omia ”lapsijohtajia” joiden esimerkkiä, hyvässä ja pahassa, muut lapset usein seuraavat.

Ryhmässä tapahtuu virallisen, perustehtävän suorittamiseen liittyvän toiminnan lisäksi myös jäsenten välisiin suhteisiin ja dynamiikkaan liittyvää toimintaa; jäsenten toisiinsa kohdistamat tunteet ja teot voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia, aina niitä ei edes kunnolla huomata, mutta ne vaikuttavat ryhmän toimintaan ja tunnelmaan. Puhutaan ryhmän piilotajunnasta; ryhmässä vaikuttaa jokin sen yksittäisten jäsenten psyykeä suurempi, tiedostamaton voima.

W.R. Bion on esittänyt käsiteparin työryhmä ja perusolettamusryhmä, jolla viitataan sekä ryhmän tietoiseen ja tavoitteelliseen toimintaan että tiedostamattomaan, oletuksiin perustuvaan ryhmämentaliiteettiin. (Bion 1979, 77-76; Niemistö 2007, 16-18.) Päiväkotiryhmässä uskon suurimman ryhmämentaliiteettiin vaikuttavan voiman olevan aikuisten suhtautumisen lapsiin. Koska kaikkein lapsilähtöisimmänkin ryhmän toiminta on viimekädessä aikuisjohtoista ja aikuisten sanelemaa, vaikuttaa aikuisten suhtautuminen ja aikuisten lapsiin kohdistamat tunteet erityisen voimakkaasti ryhmässä vallitsevaan tunnelmaan. Työryhmä – käsitettä on perusolettamusryhmä – käsitettä helpompi tarkastella huolimatta siitä, ettei päiväkotiryhmä ole varsinaisesti suorittamassa tehtävää. Käsiteltäessä päiväkotiryhmää työryhmänä voidaan ajatella sen suoriutuvan sille asetuista konkreettisista tavoitteista: ryhmällä on päiväjärjestys ja se pystyy suoriutumaan suunnitellusta toiminnasta. Vaikeudet tiedostamattomalla, perusolettamusryhmätasolla saattaa huomata esimerkiksi levottomuuden tuntuna ryhmässä, vaikei kukaan yksittäisistä lapsista käyttäydy levottomasti.

Ryhmän ymmärtämiseksi ja kehittämiseksi on Jauhiaisen ja Eskolan (1994, 13) mukaan ymmärrettävä ryhmäilmiötä. Ryhmäilmiön pohtiminen lienee paikallaan etenkin, kun ryhmällä on vaikeuksia perusolettamusryhmätasolla. Ryhmäilmiön ainekset ovat ”1) osallistujien yksilöllinen toiminta, 2) ympäristövaikutukset ja 3) ryhmädynamiikka, joka sisältää ryhmätilanteen dynaamisen kentän jatkuvan muuttumisen. – – Ryhmä tulee siis nähdä yksilöiden tarkoituksellisen toimimisen jatkuvasti muuttuvana tuotteena ja yhteiskunnallisena ilmiönä, joka välittää yksilöiden ja yhteiskunnan suhdetta.” Yksittäisen henkilön, aikuisen tai lapsen, toiminnan tarkkailu ja sen liittäminen osaksi koko ryhmää antaa viitteitä niin yksittäisen henkilön vaikutuksesta koko ryhmään kuin ryhmän vaikutuksesta yksittäiseen henkilöön. Tämä luo ymmärryksen ryhmädynamiikasta. Kun yksilön tai ryhmän asettaa yhteiskunnalliseen tarkastelukenttään, pystyy hänen/ sen toiminnan vaikuttimia peilaamaan laajemmassa kontekstissa.

Ryhmän jäsenten väliset suhteet ja niiden kautta ryhmän dynamiikka kehittyvät jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, sanojen tasolla käytävää kommunikaatiota. Jauhiaisen ja Eskolan

(1994, 38) mukaan vuorovaikutuksessa osapuolet sananmukaisesti vaikuttavat toisiinsa; ihminen vastaa toisen käyttäytymiseen sen mukaan, miten on tätä tulkinut. Osapuolet eivät reagoi toistensa tekoihin, vaan teoille antamiinsa merkityksiin, mikä saattaa aiheuttaa ristiriitoja, jos merkitykset ovat osapuolille erilaisia. Tyttö saattaa esimerkiksi ottaa lattialla pojan vieressä olevan lelun omaan leikkiinsä. Jos lelu onkin ollut pojan leikissä, riippuu hänen reaktionsa pitkälti siitä, ajatteleeko hän tytön ottaneen lelun tietäen vai tietämättään pojan leikistä. Pojan reaktio, suuttuminen tai ystävällinen huomautus, ei siis ole kiinni lelun ottamisen aktista vaan pojan sille antamasta merkityksestä.

Ryhmän määrittely saati sen ilmiöiden havainnointi ei ole yksiselitteistä tai yksinkertaista. Ryhmän rakenteen, työskentelyn, piilotajunnan ja ryhmäilmiön ymmärtäminen ja pohtiminen oman ryhmän kontekstissa antaa ryhmän jäsenelle tai ohjaajalle kuitenkin syvempää ymmärrystä ryhmästä, sen yksilöistä ja toiminnan vaikuttimista. Tämän tiedon valossa pystyy ryhmän jäsen tai ohjaaja viemään ryhmää eteenpäin, kehittämään sitä ja auttamaan sitä pääsemään tavoitteisiinsa.

4.2 Varhaiskasvatusryhmän erityispiirteitä

Kuten edellä on todettu, varhaiskasvatusryhmä pitkälti täyttää ryhmälle asetettuja, perusluonteisia kriteerejä. Varhaiskasvatusryhmällä, kuten jokaisella tiettyyn tarkoitukseen luodulla ryhmällä on kuitenkin omat erityispiirteensä, jotka muokkaavat ryhmän kanssa tehtävää työtä.

Varhaiskasvatusryhmässä itsestään selvä ja hyvin perustavaa laatua oleva ero muihin ryhmiin nähden on se, että varhaiskasvatusryhmä koostuu pääosin lapsista. Lapset eivät toimi samalla tavalla kuin aikuiset. Lapset ovat kehityksensä kesken niin tiedollisilla, taidollisilla, sosiaalisilla kuin emotionaalisillakin osa-alueilla. Heidän itseohjautuvuutensa on pienempää kuin aikuisilla ja heidän kykynsä ymmärtää syy-seuraus – suhteita sekä laajoja kokonaisuuksia on rajallinen. Lisäksi varhaiskasvatusryhmää leimaavat roolien erilainen ilmeneminen,

hierarkkisuus, yhteisten, kaikille tiedossa olevien tavoitteiden epäselvyys sekä ongelmatilanteiden erityisluonteisuus.

Lasten kontaktin haku ja oleminen toistensa kanssa on intensiivisempää kuin aikuisilla. Lisäksi lapset kommunikoivat laajemmin ja heidän kommunikaatiovälineistönsä on vähemmän eriytynyttä kuin aikuisilla. Lapsen kommunikoivat enemmän ei-verbaalisesti ja usein toiminnan kautta. Tämä intensiivinen halu kontaktiin yhdistettynä päiväkotipäivään, joka koostuu jatkuvista tulemisista ja menemisistä, siirtymisistä, aloituksista, keskeytyksistä ja lopetuksista, toiminnan virrasta, luo päiväkodille ja päiväkotiryhmälle sen omaleimaisen arjen. (Strandell 1992, 257-258.)

Kuten aikuisista koostuvassa ryhmässä, myös varhaiskasvatusryhmässä jäsenille muodostuu erilaisia rooleja. Roolit saattavat kuitenkin olla erilaisia ja ilmetä eri tavoin kuin aikuisryhmässä. Lapsiryhmän rooleja voivat olla esimerkiksi johtaja, alistuja, syrjäänvetäytyvä, syntipukki, uhmaaja, idoli, pelle, kiusaaja, kiusattu ja tyranni. Johtaja pyrkii viemään leikkiä eteenpäin, hän saattaa olla autoritaarinen eikä hänen ryhmässään ole demokratiaa. Alistuja on johtajalle/ vallankäyttäjälle omasta tahdostaan alistuva. Syrjäänvetäytyjä viihtyy omissa oloissaan. Syntipukki uskoo itsekin vähitellen olevansa syyllinen ja käyttäytyy sen mukaisesti. Uhmaaja ja tyranni testaavat aikuista. Uhmaaja haluaa saada muut lapset kilpailemaan siitä, kuka uskaltaa uhmata aikuista ja tyranni haluaa sekä lasten että aikuisten toimivan tahtonsa mukaan. Idoli voi sosiaalisesti lahjakas ja muut lapset ihailevat häntä. Pelle naurattaa muita, mutta hänellä on usein heikko itseluottamus. Kiusaaja ja kiusattu muodostavat käsiteparin. (Koivunen 2009, 53-54.)

Lapsiryhmä on hierarkkinen, koska ryhmään kuuluvat erilaisten lasten lisäksi ryhmää ohjaavat aikuiset. Ryhmälle kehittyy omanlaisensa struktuuri ja ryhmäkäyttäytymisen säännöt. Nämä määrittelevät, miten systeemi toimii. (Koivunen 2009, 52.) Vaikka toiminta perusteiltaan olisi lapsilähtöistä ja lasta osallistavaa, on aikuinen kuitenkin ryhmää ohjaava auktoriteettihahmo.

Varhaiskasvatusryhmälle luodaan toiminnan suunnittelun yhteydessä pidemmän aikavälin tavoitteita sekä lyhyemmän aikavälin osatavoitteita. Erona valtaosaan muista ryhmistä kuitenkin on, että lapset eivät useinkaan ole tietoisia näistä tavoitteista. Ryhmässä toimivista yksilöistä vain hyvin pieni osa, aikuiset, on tietoinen toiminnan suunnasta ja tavoitteista, joita kohti he lapsia toiminnan avulla ohjaavat. Mielenkiintoista olisikin tehdä ryhmään ”lasten vasu”, jossa lapsille käydään heidän ymmärrystään vastaavalla sanastolla läpi, mitä ryhmässä aiotaan tehdä ja minkä vuoksi, sekä mitä lasten toivotaan missäkin asiassa oppivan, ja seurata tavoitteiden tietämisen vaikutusta lapsiryhmään.

Käyn jäljempänä läpi haastavan ryhmän piirteitä yksilöstä ryhmään päin tarkasteltuna. Haluankin tässä yhteydessä nostaa esiin yhteiskunnasta ryhmään päin näyttäytyvän, päivähoidon rakenteisiin liittyvän ongelman, joka on otettava huomioon toimittaessa nimenomaan varhaiskasvatusryhmän kanssa. Lapsi on päivähoidossa käytännössä jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden lasten tai aikuisten kanssa. Muiden lasten kanssa kontaktit koostuvat pääasiassa leikkitilanteista sekä siirtymätilanteissa tapahtuvaan kanssakäymiseen. Kanssakäyminen aikuisen kanssa liittyy usein joko koko ryhmän, pienryhmän tai lapsen kanssa kahden tehtävään ohjattuun toimintaan sekä siirtymätilanteiden ohjaamiseen. Koska lasten sosiaaliset taidot ovat vasta kehittymässä, on päiväkodin kaltainen ympäristö lapselle erittäin haastava. Tietyt tutkimukset, muun muassa Watamura (2003) antavat viitteitä siitä, että etenkin taaperoikäiselle päiväkotivoi jatkuvien sosiaalisten kontaktien vuoksi olla hyvin stressaava ympäristö; tämän ikäinen lapsi ottaa mielellään kontaktia muihin lapsiin, mutta puuttuvat sosiaaliset taidot johtavat usein negatiivisiin toverikokemuksiin. Tämä ei lisää lasten sosiaalisia taitoja vaan kohottaa stressihormonin tasoa. Stressihormonin tason nousulla on kielteisiä vaikutuksia muun muassa lapsen oppimiskykyyn, eikä stressaantunut lapsi olennaisesti hyödy päiväkodin tarjoamista virikkeistä. (Keltikangas-Järvinen 2012, 84-87.)

Varhaiskasvatusryhmä tarjoaa erikoisuudessaan paljon haasteita sen kanssa työskenteleville. Haasteet vaativat puuttumista, pohtimista ja työtä ratkaisujen kehittämiseksi. Kuitenkaan ei ole syytä unohtaa, että varhaiskasvatusryhmä on

myös toisessa suhteessa erityinen; se tarjoaa erityisen paljon iloa, onnistumisen hetkiä, naurua, lämpöä ja rakkautta. Se pystyy kohtaamaan aikuisen sellaisella inhimillisyyden tasolla, johon vain lapset pystyvät. Se pystyy omalla erityisellä tavallaan päivästä toiseen kertomaan että se, mitä varhaiskasvattajat tekevät, on äärettömän tärkeää.

4.3 Mikä tekee ryhmästä haastavan?

Lapsen tai ryhmän haasteellisuuteen voi olla lukemattomia syitä. Osa näistä syistä vaatii hieman normaalia tehostetumpaa työskentelyä lapsen kanssa päiväkotiympäristössä, osa intensiivistä työskentelyä lapsen ja hänen perheensä kanssa ja osa moniammatillista yhteistyötä esimerkiksi neuvolan ja lastensuojelun kanssa. Lapsen elämään tai käytökseen liittyvät erityisen haastavat tilanteet ovat kuitenkin yksittäistapauksia, joihin puututaan aina kunkin yksittäisen tilanteen vaatimalla tavalla. Tämän vuoksi tarkastelen asiaa yleisemmällä tasolla keskittyen niihin seikkoihin, jotka nousevat haasteiksi lähes ryhmässä kuin ryhmässä. Näitä ovat oman näkemykseni mukaan lasten vaikeudet sosiaalisessa kanssakäymisessä, lasten rajattomuus ja vilkkaat lapset, joilla tarkoitan luonteeltaan vilkkaita lapsia erotuksena ylivilkkaista tai AD/HD:ta sairastavista lapsista.

Sosiaaliset taidot voidaan määritellä ”sosiaalisesti hyväksyttäväksi opituksi käyttäytymiseksi, joka luo edellytyksiä ihmisen rakentavaan vuorovaikutukseen toisten kanssa. Käyttäytyminen tuottaa positiivisia tuloksia ja auttaa välttämään negatiivisia seurauksia. Sosiaaliin taitoihin kuuluvat tietyt vuorovaikutustaidot, joista sosiaalisesti taitava henkilö suoriutuu onnistuneesti.” (Kauppila 2006, 125.) Sosiaalisuus taas on kanssakäymisen taitoa ja liittyy ihmisten välisiin suhteisiin, yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen (Ojala & Viinikainen 1994, 49).

Sosiaalisten taitojen merkityksen voi katsoa kestävän läpi elämän varhaisvuosista vanhuuteen saakka. Sosiaalisia taitoja tarvitaan ryhmiin sopeutumiseen, neuvottelutilanteisiin ja lukemattomiin muihin sosiaaliin vuorovaikutusti-

lanteisiin. Sosiaaliset taidot vaihtelevat suuresti iästä riippuen. (Kauppila 2006, 125.) Sosiaalisten vaikeuksien yhteydessä puhutaan usein myös sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista, jotka varhaislapsuudessa liittyvät yleensä lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutussuhteisiin, ja niihin liittyy usein myös itsetunnollisia vaikeuksia (Ojala & Viinikainen 1994, 49-50). Sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia saattavat aiheuttaa epävakaa perheolosuhteet kuten vanhempien väliset ongelmat, taloudelliset vaikeudet tai mielenterveysongelmat sekä epäjohdonmukaiset kasvatustapahtumat ja perheen jääminen vaille riittävä sosiaalista ja yhteiskunnallista tukea (Pihlaja 2004, 215).

Sosiaalisten taitojen puute ja varhaiskasvatustyön näkökulmasta sosiaalisten taitojen kehittymättömyys aiheuttavat usein vaikeuksia ryhmässä toimittaessa. Useimmiten sosiaalisten tilanteiden vaikeudet näyttävät johtuvan joko siitä, että lapsi ei osaa tai uskalla verbaalisesti ilmaista tarpeitaan tai tunteitaan tai siitä, että lasten taidot eivät ristiriitatilanteessa riitä asian selvittämiseen sanallisesti. Liberman, DeRisi ja Mueser (1989) esittivät neljä syytä sosiaalisten taitojen puutteeseen. Tarkastelu koskee aikuisia, mutta tiettyjä yhtäläisyyksiä lasten sosiaaliin taitoihin voidaan nähdä ja ainakin todeta, millainen työ varhaislapsuudessa ennaltaehkäisee myöhempiä sosiaalisia vaikeuksia. Ensimmäisenä syynä he esittivät, että jotkut ihmiset eivät ole saaneet riittävästi sosiaalisten taitojen opetusta tai malleja, joilta sosiaalisia taitoja olisi voinut opetella. Joillakin psykologiset vaikeudet, kuten masennus tai skitsofrenia, vaikeuttavat sosiaalista kanssakäymistä. Kolmantena syynä mainitaan ympäristön stressitekijät, kuten traumaattiset kokemukset. Neljäntenä todetaan, että sosiaalisten taitojen ongelmat johtuvat sosiaalisessa ympäristössä tapahtuneista muutoksista ja siitä, etteivät ihmiset ole saaneet käyttäytymiseensä vahvistusta, johon aikaisemmin oli mahdollisuus. Uudessa tilanteessa heiltä puuttuu tilaisuus harjoittaa sosiaalisia taitoja.

Liebermanin ym. esityksessä on varhaiskasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna mielenkiintoista sosiaalisten vaikeuksien ensimmäinen syy, opetuksen ja mallin puute. Varhaiskasvatustyön yhtenä perustehtävänä pitäisikin olla sosiaalisten taitojen opettelu. Liian usein niin varhaiskasvattajat kuin vanhemmatkin

lipsuvat ajatukseen, että pelkkä ryhmässä oleminen opettaa lapselle sosiaalisia taitoja. Jotain lapsi varmasti ryhmässä oppii, mutta ryhmä saattaa yhtä lailla ruokkia huonoja käyttäytymismalleja kuin opettaa hyviä. Jos esimerkiksi lasta, joka ratkoo ristiriitatilanteet nyrkein, ei aktiivisesti opeteta löytämään muita tapoja toimia, tarttuu hän jatkossakin nyrkkeihin ja entistä herkemmin, jos huomaa sillä lailla pääsevän tavoitteeseensa.

Rajattomuus voi joidenkin lasten kohdalla näkyä vaikeutena hyväksyä rajoituksia ja kieltoja. Lapsi ei kestä ei-sanaa. Toisten kohdalla rajattomuus ilmenee siten, että lapset luulevat voivansa määrätä ja päättää kaikista asioista. Lapsi on ehkä tottunut saamaan kaiken haluamansa, eikä vanhemmilla ole jaksamista, osaamista tai halua paneutua lapsen ongelmiin. Joskus vanhempien ajanpuute aiheuttaa sen, ettei yhteistä aikaa haluta käyttää kieltämiseen ja siitä seuraavaan kiukutteluun ja pahaan mieleen. Rajattoman lapsen kanssa turhia kieltoja kannattaa välttää ja pitää tiukasti kiinni niistä määräyksistä, jotka koetaan tärkeänä. Rajojen tarkoituksenmukaisuutta voi tarvittaessa perustella lapselle. Selkeä ja täsmällinen päivärytmi helpottaa rajatonta lasta. (Ojala & Viinikainen 1994, 53-54.)

4.4 Toimiva ryhmä

Voidakseni tarkastella ryhmän toimivuutta tarvitsen arvioinnin pohjaksi jonkinlaisen kriteeristön. Käytän kriteeristön pohjana Kauppilan (2006, 107-108) sekä Honkalan ja Kemppisen (2006) esiintuomia toimivan ryhmän tunnusmerkkejä. Kauppilan mukaan toimivassa ryhmässä esiintyy seuraavia tunnusmerkkejä:

1. Vuorovaikutus on riittävän avointa, monipuolista ja rakentavaa. Jäsenet pyrkivät ymmärtämään toistensa viestejä.
2. Ryhmän jäsenet ovat sitoutuneet ryhmän yhteisesti hyväksymiin tavoitteisiin.
3. Ryhmä toimii yhteisesti sovittujen pelisääntöjen pohjalta
4. Ryhmän jäsenet ovat ottaneet vastaan ryhmän antamia rooleja

5. Kaikkia ryhmän jäseniä kuunnellaan, kaikki otetaan huomioon ja kaikkia rohkaistaan osallistumaan.
6. Ryhmän päätöksenteossa pyritään eri osapuolia tyydyttäviin ratkaisuihin. Mikäli mahdollista, pyritään päätöksissä yksimielisyyteen.
7. Ryhmä on kykenevä kehittämään toimintatapojaan ja sopeutumaan uusiin tilanteisiin.
8. Työnjako ja ryhmän roolit ovat muodostuneet jäsenten kykyjen, kiinnostuksen ja koulutuksen perusteella
9. Ryhmän jäsenet osaavat käsitellä palautetta ja pystyvät oppimaan siitä.
10. Ryhmän jäsenet ottavat vastuuta ja ovat motivoituneita toimintaan.
11. Ryhmä on riittävän kiinteä suoriutumaan tehtävistä.
12. Ryhmän sisäiset ongelmat eivät näyttele merkittävää roolia.

Honkala ja Kemppinen tuovat esiin seuraavia, osittain samankaltaisia seikkoja:

1. Jäsenillä on selkeä, kaikkien hyväksymä käsitys tavoitteista ja tehtävistä.
2. Jokaista ryhmän jäsentä kuunnellaan.
3. Jokaista jäsentä rohkaistaan osallistumaan.
4. Kaikkien jäsenten tunteet ja tarpeet otetaan kohtuullisesti huomioon.
5. Tärkeät päätökset tehdään yhteisymmärryksessä.
6. Ryhmällä on yhteiset, tarkoituksenmukaiset pelisäännöt, joita kaikki jäsenet noudattavat.

Pohdittaessa asiaa varhaiskasvatusryhmän näkökulmasta loin edellä esiintuotujen näkökulmien pohjalta seuraavan kriteeristön apuvälineeksi tarkasteltaessa varhaiskasvatusryhmän toimivuutta:

1. Vuorovaikutus on sellaista, että ryhmässä vallitsee lämmin ja turvallinen tunnelma. Aikuisten välinen vuorovaikutus on avointa ja keskustelevaa.
2. Aikuiset ovat tietoisia ryhmän tavoitteista ja sitoutuneet niihin.
3. Ryhmässä on yhteisesti (lapset ja aikuiset) sovitut pelisäännöt, joihin sekä lapset, kykynsä mukaan, että aikuiset sitoutuvat.
4. Ryhmä on riittävän kiinteä suoriutuakseen sille annetuista tehtävistä.
5. Lasten ryhmässä syntyneet roolit ovat vapaaehtoisesti hyväksytyjä eivätkä kuormita lasta.
6. Aikuiset tiedostavat ja hyväksyvät omat roolinsa työyhteisössä. Työyhteisö ottaa huomioon ja käyttää jäseniensä erityisosaamista.
7. Ryhmässä vallitsee osallistava toimintatapa, jolloin lapsia kuullaan ja heidän ajatuksensa otetaan vakavasti.
8. Työyhteisö kohtelee jäseniään tasavertaisesti ja ottaa kaikkien näkemykset huomioon.
9. Aikuinen on ryhmän johdossa, mutta antaa lapsille päätäntävaltaa sopivissa tilanteissa ja sopivissa määrin.
10. Aikuiset pohtivat aktiivisesti tapoja kehittää toimintaa. Muutosten tapahduessa aikuiset valmistavat lapsia siihen ja varmistavat, että muutoksista selvitään mahdollisimman pienellä stressillä.
11. Aikuiset ovat motivoituneita ja omalla esimerkillään motivoivat ja innostavat lapsia toimintaan.

5 TOIMINTAMALLI

Kasvatustyön perusasiat jäävät usein kasvatustyön monivivahteisuuden ja lukuisten teorioiden ylipolkemaksi. Back to basics –toimintamalli pyrkii kääntämään kasvatustyön huomion perustavaa laatua olevien kysymysten äärelle. Aloitan esittelemällä Back to basics –toimintamallin yleistajuisesti. Seuraavissa alaotsikoissa lähdän avaamaan mallissa esitettyjä näkökulmia: raameja, lasta, aikuista ja vuorovaikutusta. Raamit, aikuinen ja lapsi näkökulmien yhteydessä esittelen menetelmät, jotka mielestäni parhaiten tukevat kyseisen näkökulman käytännön toteutusta. Vuorovaikutuksen menetelmät koostuvat ikään kuin näiden summasta.

5.1 Toimintamallin esittely

”Peruskasvatuksessa on kyse äärettömän yksinkertaisista asioista. Tarvitaan vanhojen ja päivänselvien asioiden ääneen lausumista. – Olemme tarjonneet lapsillemme hienoja, tasokkaista virikkeitä, mutta kun peruskasvatus on unohnut, hienoimmillakaan asioilla ei ole enää oikein merkitystä.” (Eskelinen 2000, 87.)

Päästyäni seuraamaan useita päiväkoteja ja päiväkotiryhmiä väliin pinnallisemmin ja väliin syvällisemmin, olen huomannut sisällöllisten orientaatioiden vahvan painotuksen, sekä päiväkotiryhmien jatkuvan tarpeen tehdä jotakin. Tämä johtunee päivähoidolle asetetuista tavoitteista, jotka eivät välttämättä ole lähtöisin edes lasten vanhemmilta, vaan varhaiskasvatuksen instituutiolta itseltään. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nostaa esille matemaattiset, luonnontieteelliset, historiallis-yhteiskunnalliset, esteettiset, eettiset ja uskonnollis-katsomukselliset orientaatiot. Lisäksi voidaan puhua kielellisistä, musiikillisista, liikunnallisista, tutkimuksellisista ja kädentaidollisista sisällöistä. Lisäksi jo kaista juhlapyhää, joulua, vappua, pääsiäistä, isän- ja äitienpäivää, tulee jollain tavoin viettää, on askarrellava kortteja ja lahjoja sekä harjoiteltava juhlia. Tämän

lisäksi pidetään tärkeänä säännöllistä päivärytmiä, johon sisältyy riittävästi ulkoilua, yhtäjaksoista vapaan leikin aikaa sekä lepoa.

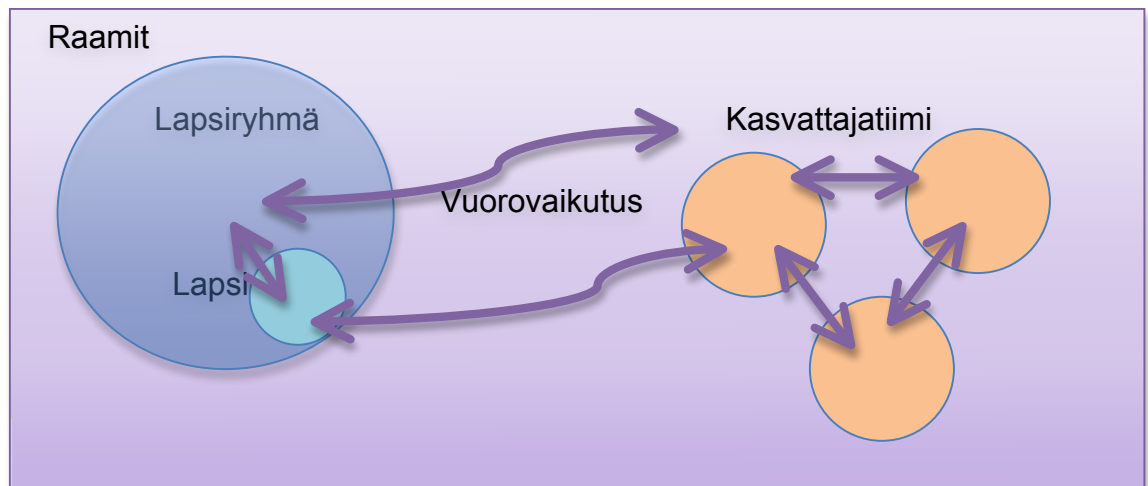
Päivähoidon henkilökunta ei jostain syystä ole valmis karsimaan tätä ryhmälle asetettua työmäärää. Useat ryhmät pystyvät menestyksekkäästi ja tasapainoisesti toteuttamaan ja saavuttamaan tehtäviä ja tavoitteita. Henkilökohtaisesti koen kuitenkin tällaisen työmäärän kuormittavaksi niin lapsille kuin aikuisillekin. Olen ollut usein huomaavinani, kuinka kaikesta tästä työstä tulee toiminnan itseisarvo; suunnittelussa keskitytään vain yllä mainittujen seikkojen toteuttamiseen. Käytännön varhaiskasvatustyö keskittyy siis liikaa opetuksellisiin ja toiminnallisiin lähtökohtiin. Suunnittelutyö painottuu siihen, mitä seuraavalla toimintakaudella tehdään, mikä on teema, mitä toimintoja siihen liittyy, minä päivänä harjoitellaan musiikkia, minä matematiikkaa, millaisia askarteluja tehdään. Erityishuomiota saavat ne lapset, jotka sitä haastavan käyttäytymisen vuoksi erityisesti tarvitsevat, mutta lapsiryhmään, sen toimivuuteen ja jokaiseen lapseen yksilönä ja ryhmän jäsenenä ei kiinnitetä riittävästi huomiota.

Back to basics - toimintamalli lähtee liikkeelle siitä perusajatuksesta, että varhaiskasvatustyön yksikkötasolla toimiva ryhmä on muun toiminnan perusta. Toimiva ryhmä, tarkasteltaessa sen kaikista aspekteista, luo turvallisen ympäristön lapsen päiväkodissa tapahtuvalle kasville ja kehitykselle. Toimintamallin mukaan lapsi, lapsiryhmä ja ryhmän toimivuus ovat ensisijaisia tekijöitä toimintaan nähden. Tämä pätee jo ajatuksen tasolla päiväkotityössä, ja näkemykseni mukaan valtaosa varhaiskasvattajista asiaa kysyttäessä asettaisi asiat juuri tähän tärkeysjärjestykseen. Kuitenkaan sen paremmin suunnittelu- kuin käytännön työssä näiden teemojen pohtimiseen ei juuri käytetä aikaa. Suunnitteluvaiheessa ei kysytä, miten tämä ryhmä saataisiin toimivammaksi, miten tämän ryhmän lapsille taataan turvallinen olo, mitkä ovat meidän ryhmässämme vallitsevat säännöt, mitkä seuraamukset, miten saamme lapsen äänen kuuluviin, miten arvioimme onnistumisiamme ja kehitämme toimintaa.

Joku voisi todeta, että on olemassa vielä yllämainittuja seikkojakin perustavammanlaatuisia asioita. Tällaisia ovat esimerkiksi lapsen kunnioittaminen, aikuisen asiallinen ja lämmin suhtautuminen lapseen, lasten perustarpeisiin vas-

taaminen. Toimintamalli lähtee kuitenkin siitä ajatuksesta, että näiden tulisi olla varhaiskasvatustyön automaatioita ja että niiden tärkeyteen ja toteutumiseen on kiinnitetty riittävästi huomiota niin maailmanlaajuisesti (esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimus), valtakunnallisesti (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet) kuin yksikkötasollakin (jokaisen päiväkodin omat varhaiskasvatussuunnitelmat). Toimintamallin ideana onkin tarjota hyvin konkreettisia tapoja kehittää ryhmää ja sen toimivuutta varhaiskasvatusryhmälle luomieni toimivan ryhmän kriteerien suuntaisesti.

Toimintamalli koostuu neljästä osa-alueesta: raamit, lapsi, aikuinen ja vuorovaikutus. Raamit tarkoittaa niitä sääntöjä ja normeja, joiden varaan muu toiminta rakentuu. Raamit näkyvät kaikissa päiväkodin toiminnoissa, oli kyse sitten ohjasta toiminnasta, siirtymätilanteesta tai vapaasta leikistä. Lapsi taas viittaa varhaiskasvattajien työn tarkoitukseen, lapsen kanssa olemiseen ja itsetunnon tervesti kasvavan lapsen kehityksen tukemiseen. Aikuinen –osiossa keskitytään siihen osaan varhaiskasvattajien työtä, jossa ei olla suoraan vaan välillisesti tekemisissä lapsen kanssa, kuten suunnittelu- ja kehittämistyöhön. Vuorovaikutus koostuu edellä mainittujen aspektien kokonaisuuden välittämästä ta-



Kuvio 1. Back to basics –toimintamalli.

vasta olla lasten ja työyhteisön jäsenten kanssa.

Kuviosta näkee kuinka lapsi on osa ryhmää ja vuorovaikutuksessa sekä ryhmänsä että kasvattajatiimin jäsenten kanssa. Kasvattajatiimi taas on vuorovaikutuksessa toistensa ja lapsiryhmän kanssa. Toimintaa kehystävät sille luodut raamit.

5.2 Raamit

Raamit ovat niitä normeja, sääntöjä ja seuraamuksia joiden mukaan päiväkodissa toimitaan. Raamien tarkoitus on suojella lasta ja luoda hänelle turvallisuuden tunne. Raamien yhteydessä puhutaan usein rajoista. Rajat suojelevat lasta. Lapsi elää hetkessä, kun taas aikuinen pystyy tarkastelemaan asioita laajemmassa perspektiivissä. Kaikkia asioita ei voi jättää lapsen päätettäväksi, eikä lasta voi kaikista asioista vastuuttaa, vaan aikuisen on kannettava vastuu. Rikkeisiin puuttuminen on välittämistä ja kunnioittamista; lapsi on ansainnut huomion ja sen, että tarvittaessa annamme hänelle rajat. (Eskelinen 2000, 28.)

Sääntöjen on oltava perusteluja ja ajankohtaisia. Useissa päiväkodeissa on sääntöjä menneiltä kausilta, joita ei ole kyseenalaistettu mutta jotka eivät enää ole mielekkäitä toteuttaa. Sääntöjä on oltava vain sen verran, että niitä pystytään noudattamaan. Säännöt eivät saa olla vain aikuisten tiedossa olevia ja aikuisten vallankäytön välineitä, vaan yhteisesti sovittuja, perusteltuja ja lapsille ymmärrettäviä. Aikuisen on käytettävä auktoriteettiaan vastuullisesti; lasta ei saa loukata eikä sortua vallankäyttöön, suuttua tai korottaa ääntä. Fyysinen ja psyykkinen koskemattomuus on tärkeää ja se on taattava kaikille lapsille. Säännöt voi esittää lapsille kuvina, jolloin ne visuaalisen efektin vuoksi jäävät paremmin mieleen. Sääntöjen noudattamista on myös valvottava ja niiden noudattamista vaatiessa on tilanteet vietävä loppuun; kasvattaja ei voi vain kieltää sääntöjen vastaisesti toimivaa lasta, vaan hänen on varmistettava, että lapsi toimii annetun ohjeen mukaan. (Eskelinen 2000, 28; Koivunen 2009, 66-67)

Kasvattaja ei voi katsoa sääntöjen rikkomista läpi sormien. Eskelinen (2000, 27-28) korostaa, että lasten rikkeisiin on puututtava rohkeasti, välittömästi, suoraan ja rehellisesti. Tämä on tärkeää paitsi reiluuden ja johdonmukaisuuden takia

mutta myös siksi, että ihmisen syyllisyydentunto väärin tekemisen jälkeen on normaali, jopa välttämätön reaktio. Lapsen itsetunnon kehityksen kannalta on tärkeää, että syyllisyyttä aiheuttavat asiat selvitetään, jotta ne eivät jää painamaan mieltä. Asiat sovitaan ja tarvittaessa sovitetaan. Entisiä ei muistella. Asian selvittämisen jälkeen siihen ei ole enää kenelläkään lupaa palata. Näin jokainen pääsee aloittamaan alusta, puhtaalta pöydältä. Yhteiset menettelytavat ongelmatilanteissa helpottavat ja selkeyttävät asioihin puuttumista.

Raamien, rajojen ja sääntöjen käsittelyn yhteydessä on käsiteltävä myös niiden rikkomisesta syntyviä seuraamuksia. Seuraamuksen antaminen opettaa lapselle, että hänellä on ikätasonsa mukainen vastuu tekemisestään ja että hänen teoillaan on seurauksia. Seurausten antamiseen liittyy usein anteeksipyyttämistä ja –antamista niin kasvattajan ja lapsen välillä kuin lasten keskinäisissä kiistoissakin. Lapsille on tärkeää opettaa anteeksipyyttämisen ja –antamisen taitoa (Eskelinen 2000, 27). Koivunen (2009, 67-70) korostaa, ettei anteeksipyyttämisestä saa tulla pelkkää tapaa, jonka varjolla lapsi pääsee jatkamaan leikkiään. Ristiriitatilanteet on myös selvitettävä perusteellisesti, jotta anteeksi pyytävät oikeat ja tarvittaessa kaikki osapuolet. Tämä on tärkeää myös ”syntipukkisyyndrooman” ehkäisemiseksi, jossa lapsi, joka useimmiten on syyllinen, oletetaan syylliseksi. Anteeksipyyntöön vaatimisen sijaan lasta voisi ennemmin rohkaista anteeksipyyntöön. On tärkeää myös opettaa hyvittämisen merkitys; jos lapsi on esimerkiksi rikkonut toisen rakennelman, auttaa hän sen uudelleen kokoamisessa.

5.2.1 Menetelminä osallistava sääntöjen tekeminen ja jäähyt

Sääntöjen luomisessa käytettiin osallistavaa toimintamallia. Yhdessä sovittuja sääntöjä on helpompi noudattaa, eikä lapsen tarvitse rikkoa niitä vain kapinoidakseen ylhäältä päin annettuja käskyjä (Vehkalahti 2007, 64). Säännöt tehtiin toimintakauden alussa lasten kanssa. Pyrimme sääntöjentekotilanteessa rauhalliseen keskusteluilmapiiriin, jotta lapsen voisivat tuoda esille myös ajatuksiinsa kustakin säännöstä ja toiminta olisi enemmän lapsia osallistavaa. Vertailu-

kohtana käytän ”jokainen sanoo vuorollaan yhden säännön” – tyyppistä toimintatapaa. Kaikki lasten säännöt, huolimatta siitä että ne olivat irrelevantteja päiväkotiympäristössä, kirjattiin ylös. Sääntöjen tekeminen tällä tavalla soti jonkin verran hyviä sääntökäytäntöjä vastaan; sääntöjen pitäisi olla positiivisia (vrt. ”ei saa huutaa sisällä” tai ”sisällä puhutaan tavallisella äänellä”) ja merkitykseltään olennaisia. Lapset aloittivat useimmat sääntönsä ”ei saa” –komennolla, ja heillä oli vaikeuksia tunnistaa päiväkotiympäristön ero esimerkiksi kotiympäristöstä.

Seuraamuksena epätoivotusta käytöksestä otimme jäähyt. Koimme tämän olevan mielekkäin ja parhaiten toteutettavissa oleva menettelytapa päiväkotiympäristössä. Lapsen jäähytyksestä on vallalla monenlaisia käsityksiä, ja jäähyä myös kärkeästi vastustetaan. Epäillään, ettei lapsi tiedä miksi hän on jäähyllä ja uskotaan jäähyyn aiheuttavan vihan tunnetta niin lapsessa kuin aikuisessakin. Jäähyyn uskotaan myös johtavan valtataisteluihin ja opettavan lapselle, että häiritsevä ihminen voidaan ”poistaa kuvioista”. Jäähyyn avulla ei myöskään pystytä hoitamaan toiminnan takana olevaa tunnetta. (Bebesinfo 2012.)

Jäähyä voidaan käyttää useammassa kuin yhdessä tarkoituksessa. Jotkut käyttävät jäähyä lapsen rauhoittamiseen, toiset toivovat lapsen miettivän jäähyllä huonoa käytöstään. Meillä jäähy oli yksinkertaisesti seuraus epätoivotusta käytöksestä. Esittelen seuraavassa päiväkodissa käytetyn jäähytyksen mallin ja vastaan sen jälkeen jäähytykselle annettuun kritiikkiin.

Epätoivotun käytöksen alkaessa lapselle kerrotaan, mitä häneltä odotetaan: Ole hyvä ja pue vaatteet päällesi. Epätoivotun käytöksen jatkuessa lapsi saa varoituksen mallia: ”Jos et nyt lopeta vaatteiden heittelyä ja pukeudu, joudut jäähyille.” Varoitus antaa lapselle tilaisuuden korjata käytöstään, tehdä valinnan siitä, jatkaako hän epätoivottua käytöstä vai lopettaa sen.

Epätoivotun käytöksen tästä huolimatta jatkuessa lapsi viedään välittömästi jäähyille ja hänelle selitetään jäähyyn syy: ”Jouduit jäähyille, koska et lopettanut vaatteiden heittelyä ja pukeutunut, vaikka pyysin. Nyt joudut istumaan tässä kaksi minuuttia.” On tärkeää, että lapsi tietää, miksi hän on jäähyllä. Jäähy on

tehoton, jos lapsi ei ymmärrä, miksi hän joutui jäähylle: syy-seuraus –suhde jää hämäräksi.

Mikäli lapsi lähtee jäähypaikalta, viedään hänet takaisin jäähypaikalle puhumatta ja luomatta häneen katsekontaktia. Mikäli lapsi saa aikuisen huomiota, vaikkakin negatiivista, jäähyltä poistumisesta, kannustaa se häntä lähtemään uudelleen.

Jäähyaajan loputtua aikuinen menee lapsen luo, kertoo hänelle uudestaan jäähyn syyn, jonka jälkeen lapsi pyytää anteeksi: ”Olit jäähyllä koska et lopettanut vaatteiden heittelyä ja pukeutunut kun pyysin. Nyt toivon että pyydät anteeksi käytöstäsi.” On tärkeää, että lapsi saa mahdollisuuden sovittaa tekonsa. Jäähyn jälkeen aikuinen ei enää ota asiaa esiin, vaan lapsi aloittaa ikään kuin puhtaalta pöydältä.

Kuten edellä tuli esille, lapselle tuodaan selvästi ja useaan kertaan ilmi, miksi hän on joutunut jäähylle. Lapsi siis tietää, että jäähyn on seurausta hänen käytöksestään. Henkilökohtainen näkemykseni vihan tunteen heräämiseen aikuisessa on, että epätoivotun käytöksen pitkittyminen aiheuttanee enemmän vihan tunnetta kuin tilanteen välitön katkaiseminen. Lapsen pitkä uhmaaminen aikuisen sanalliseen kieltoon johtaa usein lopulta aikuisen hermojen menettämiseen. Mitä lasten vihantunteeseen tulee, huomasin varsinkin lapsen ensimmäisen jäähyn aiheuttavan joillakin lapsille lähinnä kiukkua. Itse pidän lapsen kiukkua hänen saadessaan seuraamuksen käytöksestään normaalina ilmiönä. Jäähyn ajateltiin myös opettavan, että häiritsevän lapsen voi siirtää pois kuviosta. Päiväkodissa lasta ei koskaan siirretä pois yhteisestä tilasta eikä toiminnasta. Jäähyn jälkeen lapsi jatkaa siitä mihin jäi. Viimeinen kritiikki, tunteiden käsittelyn pois jääminen, on erittäin tärkeä. Haluankin korostaa, että päiväkodissa lapsia jäähytettiin pääasiassa yhteisten sääntöjen rikkomiseen liittyvissä asioissa, esimerkiksi ruokapöydässä häiriköinnistä, tai tottelemattomuudesta. Sen sijaan sosiaalisissa tai tunteiden säätelyn liittyvissä konfliktitilanteissa, vaikka niihin olisi liittynyt jäähyn, käytiin aina läpi, miksi lapsi toimi niin kuin toimi ja mitä lapsi voisi tehdä tai olisi voinut tehdä.

5.3 Lapsi

Tarkastelen seuraavassa osuudessa toimintamallin ”lapsi” – osuutta. Lapsessa olen ottanut lähestymistavaksi itsetunnon ja osallisuuden, sillä koen näiden olevan yksiä tärkeimmistä tekijöistä tarkasteltaessa lasta nimenomaan ryhmän jäsenenä. Kun lapsi kokee olevansa osallinen, voivansa vaikuttaa omiin ja ryhmän asioihin sekä tulevansa kuulluksi, vakavasti otetuksi ja huomatuksi, on hänellä näkemykseni mukaan pienempi tarve huomiohakuiseen häiriökäyttäytymiseen. Hyvän itsetunnon omaavalla lapsella taas on parempi pettymyksensietokyky (mikä todella on arvokasta isossa ryhmässä toimiessa) sekä vähäisempi tarve kiusaamiseen. Lapsen itsetunnon kohottaminen taas vaatii hänen huomioimistaan ja hyvien puoliensa korostamista, jolloin osallisuus ja itsetunto kulkevat käsi kädessä.

5.3.1 Osallisuus

Pedagoginen ote varhaiskasvatuksessa on vähitellen vahvistunut 1990-luvulta alkaneen tietoisien kehittämistyön tuloksena. Samalla myös aiemmin vallinnut aikuinen-lapsi – valtasuhde on ollut muutospainetta; lapsia halutaan nyt pitää aktiivisina ja aloitteellisina toimijoina, jotka ”rakentavat omaa ymmärrystään vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa”. Muutos kytkeytyy sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen näkemykseen lapsen oppimisesta ja kehittymisestä, sekä uuteen yhteiskunnalliseen lapsuustutkimukseen, jossa korostuu näkemys lapsesta pätevänä ja aktiivisena toimijana yhteisössä. (Turja 2011, 43.) Myös Suomen ratifioima Lasten oikeuksien sopimus (60/1991) korostaa lasten suojelemisen lisäksi heidän oikeuttaan tulla kuulluksi itseään koskevissa asioissa ja oikeuttaan ilmaisunvapauteen. Osallisuuden oikeus on kirjattu myös valtakunnallisiin, varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin. Esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) tuodaan esiin Lapsen oikeuksien sopimukseen perustuvat arvolähtökohdat: lapsen oikeus tulla kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti, hänen kokemustensa ja mielipiteensä kunnioittaminen sekä lasten osallistuminen kasvatustoiminnan ja ym-

päristön suunnittelu- ja rakennustyöhön. Vaikka teoreettisessa kasvatustieteessä näkyy muutos koskien lapsen ja aikuisen välistä valtasuhdetta ja lapsen asemaa, kasvatuksen käytännöt ja ihmisten arkikäsitykset muuttuvat hitaammin, eivätkä käytännössä vastaa teorian asettamaan kriteeristöön (Alasuutari & Karila 2009, 84).

Syvimmässä merkityksessään osallisuudella tarkoitetaan sitä, että ihmiset voivat tulla kuulluiksi ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin osallistumalla yhteisönsä asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon sekä ottamalla vastuuta asioiden toteutuksesta. Osallisuus perustuu vapaaehtoisuuteen sekä aitoon, dialogiseen, tasavertaiseen suhteeseen ihmisten kesken. (Hill ym. 2004, 78-83.) Osallisuus liittyy myös vahvasti yhteisöllisyyteen, joten kasvatustieteellisen keskustelun painopiste on siirtymässä lasten yksilöllisyydestä kohti ryhmän jäsenyyttä ja yhteistä toimintaa niin lapsiryhmässä kuin lasten ja aikuisten välisessä toiminnassakin. (Turja 2011, 46.)

Osallisuus eroaa osallistumisesta, jolla tarkoitetaan yksilöiden pääsemistä osalliseksi yhteiskunnan palveluihin tai osallistumista erilaisiin tapahtumiin tai aktiviteetteihin. Osallistuminen voi tosin olla alku syvemmälle osallisuudelle. Osallisuuden yhteydessä käytetään myös termiä osallistaminen, jolla tarkoitetaan sellaisia kohderyhmään suunnattuja toimenpiteitä, joilla heidät yritetään saattaa osalliseksi. Termiä osallistaminen saatetaan lähtökohtaisesti pitää autoritäärisenä; lapsi asettuu toiminnan passiiviseksi objektiksi eikä aktiiviseksi subjektiksi. Turja käyttäisikin ennemmin termiä ”osallisuuden mahdollistaminen” tai ”osallisuuteen kutsuminen”. (Turja 2011, 46-47.)

5.3.2 Itsetunto

”Itsetuntoa voi luonnehtia ihmisen kyvyksi luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta sekä kyvyksi nähdä oma elämänsä tärkeänä ja ainutkertaisena.” (Keltikangas-Järvinen 1994, 16.) Lapsella itsetuntoa voi pitää kyynä nähdä tai kokea itsensä tärkeäksi ja arvokkaaksi, sillä oma elämä on käsitteenä liian absurdi. Pienen lapsen itsetunto ke-

hittyy täysin hänen saamansa palautteen ohjailemana (Ojala & Viinikainen 1994, 49).

Keltikangas-Järvinen (1994, 17–23) tarkastelee itsetunnon käsitettä kuudesta eri aspektista: ensinnäkin itsetunto on tunnetta, että on hyvä, eli kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään näkee. Itsetunto on hyvä silloin, kun minäkäsityksessä ovat voitolla positiiviset ominaisuudet. Minäkuva on kuitenkin totuudenmukainen, ja ihminen havaitsee ja tietää myös heikkoutensa, käyttämättä niitä kuitenkaan puolustellessaan huonoa käytöstä. Hyvään itsetuntoon kuuluu pyrkimys työstää heikkouksiaan.

Toiseksi itsetunto on itseluottamusta ja itsensä arvostamista. Itsearvostusta on esimerkiksi se, että ihminen vastarinnan edessä pitää kiinni oikeiksi katsomistaan asioista eikä anna loukata itseään. Itsevarmuutta puolestaan on esimerkiksi se, kuinka paljon ihminen uskoo voivansa omilla ratkaisuillaan vaikuttaa elämäänsä ja miten varma hän on kyvystään hallita vastaantulevia ongelmia. Itseluottamusta on se, että ihminen uskaltaa asettaa itselleen vaatimuksia ja ottaa vastaan haasteita.

Kolmanneksi itsetunto on oman elämän näkemistä arvokkaana ja ainutkertaisena; ihminen on tärkeä sinänsä, eikä hänen tarvitse erilaisin suorituksin sitä osoittaa. Elämä on tärkeää siksi, että se on yksilön omaa. Tunne ei ole riippuvainen ulkopuolisten mielipiteistä tai muiden antamasta arvostuksesta. Toisaalta itsetunto on (neljänneksi) kykyä arvostaa muita ihmisiä. Itsetunnotaan vahva pystyy näkemään toisen ihmisen osaamisen ja antamaan hänelle tunnustusta. Hän kykenee ihailemaan muita ja asettamaan itselleen auktoriteetteja. Ihminen kykenee tunnistamaan oman osaamisensa kuvittelematta silti, että on ainoa joka osaa. Itsetunnon puute antaa aiheutta kritisoida ja vähätellä muita ja muiden saavutuksia.

Viidentenä aspektina on itsetunnon näkeminen itsenäisyytenä oman elämän ratkaisuihin ja riippumattomuutena muiden mielipiteistä. Yksilö ei koko ajan mieti, mitä muut hänestä ajattelevat eikä aina pyri toimimaan ja ajattelemaan yleisen mielipiteen mukaan. Hän tekee omaan elämäänsä parhaiten sopivat

ratkaisut loukkaamatta silti muita. Heikon itsetunnon omaava ihminen rakentaa elämänsä muiden odotusten varassa, ja elämä on ”kuin näytelmä muita varten”.

Viimeisenä itsetuntoa tarkastellaan epäonnistumisten ja pettymysten sietämisenä. Pettymysten ei kuulu vaurioittaa itsetuntoa. Hyvä itsetunto helpottaa omien virheiden myöntämistä, eikä johda itsesyytöksiin, vaan sen miettimiseen, mitä seuraavalla kerralla voisi tehdä toisin.

5.3.3 Menetelminä sadutus ja kehukukkaset

”Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” (Karlsson 2003, 44)

Sadutus on osallistava, vastavuoroiseen toimintaan tähtäävä menetelmä. Sen perusajatus on kuunnella, mitä sanottavaa toisella on. Saduttaja on aidosti kiinnostunut siitä, mitä kertoja haluaa kertoa, hänen ajatuksistaan ja näkökulmistaan, eikä siis pyri saduttamisella ennalta määriteltyn lopputulokseen. Sadutus on dialogi, joka muuttaa sisäisen puheen sekä hiljaisen tiedon näkyväksi. Sadutus on yhteistyötä ja vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa sekä saduttajalla että sadutettavalla on aktiivinen rooli. Päivähoidossa saduttamisen avulla lapsia saadaan mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. (Karlsson 2003, 10-11; Turtiainen 2007, 13).

Lapsia voi saduttaa kahden kesken tai pienryhmissä. Saduttaminen ei vaadi erityisiä välineitä, joten sitä voi tehdä missä vain. Perusajatus sadutuksessa on, että tarina kirjataan sana sanalta avoimesti ilman annettua aihetta, arviointia tai tulkintaa. Säännöllisesti saduttamalla ja sadutustilanteita dokumentoimalla saduttaja oppii tuntemaan sadutettaviaan paremmin ja tietämään, mikä heille on tärkeää. (Karlsson 2003, 50, 53, 63, 69.) Jokaisella on iästään riippumatta teki-

jänoikeus satuun, eli kertoja päättää, kenelle satu luetaan, missä sitä säilytetään tai julkaistaan (Karlsson 2003, 12).

Sadutuksen avulla voidaan vahvistaa lapsen itsetuntoa ja lisätä aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tasa-arvoisuutta. Tarinoiden kertominen vahvistaa lapsen itseilmaisua ja auttaa häntä näin ilmaisemaan itseään paremmin myös muissa kuin sadutustilanteissa. Aikuisen jakamaton huomio on päiväkodin arjessa lapselle tärkeää. Kuuntelemalla lasta jakamattomasti ja intensiivisesti sadutustilanteessa tulee aikuinen herkemmäksi lapsen todelliselle kuuntelemiselle myös sadutuksen ulkopuolella. (Karlsson 2003, 133.)

Ihmiselle on tärkeää saada palautetta itsestään ja teoistaan; ihminen on sosiaalinen eläin ja peilaa itseään jatkuvasti ympäröiviin ihmisiin ja yhteisöihin. Ihmisellä on halu miellyttää itselleen tärkeitä ihmisiä. Tämän vuoksi kehu, positiivinen palaute, merkitsee paljon itsetunnon kehitykselle. (Vehkalahti 2007, 116.)

Vehkalahti (2007, 16-17) korostaa kehun vilpittömyyden tärkeyttä. Hän tuo myös esille, miten lapsen tunteminen auttaa kehuja antamisessa; tiettyjen asioiden saavuttaminen vaatii lapselta enemmän ponnisteluja kuin toisten, ja kun aikuinen tunnistaa lapselta ponnistelua vaatineen suorituksen, pystyy hän kiinnittämään tähän suoritukseen erityistä positiivista huomiota. Tällainen kehu myös kohdistuu usein enemmän lapseen kuin hänen suoritukseensa, koska se ottaa huomioon lapsen historian, mielenkiinnon kohteet ja tavoitteet, ja tukee sinänsä lapsen identiteetin kehitystä.

Yhtenä oletusarvona Back-to-basics mallissa on, että lapsella, joka saa riittävästi positiivista huomiota ja kannustusta, on vähemmän tarvetta huomiohakuihin häiriökäyttäytymiseen. Toisena oletuksena on, että lapsi, joka pystyy näkemään hyvän toisessa ja tuomaan sen julki, on vähemmän todennäköinen kiusaamaan. Oletin myös, että jos lasta kannustetaan löytämään hyvä itsessään ja tuomaan se julki, kehittyy hänen itsetuntonsa vahvemmaksi. Tarkastelin asiaa vielä aikuisen näkökulmassa ja oletin, että aikuinen kokee etenkin haastavan lapsen kanssa työskentelyn mielekkäämmäksi, mikäli hän aktiivisesti etsii ja

löytää lapsesta positiivisia asioita. Haastavan lapsen kanssa korostuvat hänen haastavat piirteensä, ja aikuinen hyvin nopeasti unohtaa pitää häntä minään muuna kuin haastavana lapsena.

Näiltä oletusarvoilta lähdin kehittämään menetelmää, joka sallisi lasten löytää hyvän sekä itsessään että muissa arjen tilanteiden kautta, sekä antaisi aikuisille mahdollisuuden löytää hyvän lapsissa. Koin tällaisen arjen tilanteiden kautta tapahtuvan kehumisen helpommin lähestyttäväksi ja lapsille helpommin ymmärrettäväksi kuin esimerkiksi positiivisten luonteenpiirteiden kuvailun. Lisäksi arjen tilanteet tarjoavat mahdollisuuden jatkumoon.

Kehukukkasiin kirjattiin lapsen arjen onnistumisia ja taitoja. Kehuja saattoi antaa aikuinen, lapsi itse tai toinen lapsi. Kehut kirjattiin kukkaan eri väreillä sen mukaan, kuka ne oli antanut. Kehuja annetaan arjen tilanteissa, kuten pukemisessa: ”Kylläpä olet pukeutut reippaasti. Kirjoitanko kehumukukaseesi että olet tänään ollut reipas pukija?” Lasta voi myös pyytää kehumaan itseään kun saa siihen rauhallisen tilaisuuden: ”Tässä on sinun kehumukukasesi. Voitko kertoa jotain, missä olet hyvä, niin kirjoitan sen tänne?” Toisten lapsen kehumiseen lasta voi kannustaa esimerkiksi silloin, kun joku toimii ystävällisesti häntä kohtaan: ”Olipa tyttö kiltti kun antoi sinun lainata leluaan. Mitä me voisimme kirjoittaa hänen kehumukukaseensa?” Samaa kehumukukasta pidetään kaksi viikkoa, ja toisen viikon lopussa ne käydään läpi esimerkiksi pienryhmissä.

5.4 Aikuinen

Työelämän monitahoisuus tuo uusia mahdollisuuksia ja haasteita varhaiskasvatuksen ammattilaisille; työntekijöiltä edellytetään entistä suurempaa valmiutta toimia yhteistyössä ja työyhteisönä, kollektiivinen vastuu lasten hyvästä elämästä ja sen tukemisesta on kasvanut sekä päivähoidolle asetetut odotukset lisääntyneet. Tiimin jäsenet ovat koulutukseltaan, taustaltaan ja työkokemukseltaan heterogeenisiä ja tiimistä löytyy monenlaista asiantuntijuutta, monenlaisia näkemyksiä ja toimintamalleja, jotka pitäisi sovittaa yhteen toimivaksi kokonaisuudeksi. Työyhteisössä onkin entistä suurempi tarve yhteisen ongelmanratkaisun,

keskustelun ja pohdinnan mahdollistavien toimintamallien luomiseen. (Kupila 2011, 300-311.) Kuinka tiimistä ja sen jäsenistä saadaan irti paras mahdollinen osaaminen? Kuinka tiimi voi oppia ja kehittyä? Mitä tiimin yksittäinen jäsen voi saada tiimiltä ja miten hän pystyy refleктоimaan omaa toimintaansa? Onko ylipäätään mahdollista vastata kaikkiin varhaiskasvatustiimille asetettuihin haasteisiin ja vaatimuksiin?

Käsittelen seuraavassa aikuisen, ryhmässä toimivan työntekijän, osuutta Back to basics –toimintamallissa. Aloitan avaamalla kasvattajatiimin käsitteen, jonka jälkeen tarkastelen tiimiä oppimisen ja reflektion kannalta. Lopuksi tarkastelen palaverikäytäntöä kasvattajatiimin työvälineenä.

5.4.1 Kasvattajatiimi

Yhtä tärkeää kuin jokaisen ryhmässä työskentelevän aikuisen yksittäisen panos, on työntekijöiden toimiminen tiiminä; johdonmukaisuus kasvatuksessa lähtee johdonmukaisista aikuisista, jotka toimivat yhteisten periaatteiden, arvojen ja sääntöjen mukaan. Sekä muut työntekijät että lapset voivat tällöin luottaa jokaisen aikuisen kykyyn kohdata ja käsitellä eteen tulevat tilanteet. Palonen (2003, 37) toteaa varhaiskasvatuksen työntekijän osaamisen ja asiantuntijuuden perustuvan yksilöllisen näkökulman lisäksi yhteisöllisyyteen, yhdessä jaettuun asiantuntijuuteen ja tietoon sekä kyvykkyyteen. Hyvässä työyhteisössä on kannustava ilmapiiri, yhteistyö toimii ja monipuolista osaamista hyödynnetään (Työterveyslaitos 2012).

Käsitellessäni kohderyhmänä olevan varhaiskasvatusryhmän aikuisia, toisin sanoen Apiloiden ryhmässä työskenteleviä kahta lastentarhanopettajaa sekä lastenhoitajaa, käytän Kupilan (2011, 305) termiä kasvattajatiimi. Kasvattajatiimi käsitteellä viitataan yleensä yhden ryhmän kanssa työskenteleviin aikuisiin, vaikka sen määrittelyn yhteydessä huomautetaan, että nykyään kasvattajatiimi etsii myös uusia muotoja, joiden yhteydessä puhutaan esimerkiksi joustavista tai avoimista lapsiryhmistä. Kasvattajatiimit toimivat päiväkodeissa usein varsin itsenäisesti, vaikka toimintaa pyritään kehittämään yhteisön sisäiset rajat ylittä-

vämpään suuntaan Kasvattajatiimiä voidaan pitää työn kehittämisen välineenä sekä kontekstina, jossa jäsenten välinen vuorovaikutus ja reflektio on mahdollista. Toimivassa kasvattajatiimissä työskentely on monille varhaiskasvatustyöntekijöille työn lähde. (Venninen 2007, 20; Kupila 2011, 305.)

Tiimin perustehtävä kuvaa, miksi tiimi on alun perin muodostunut ja mihin se pyrkii. Sen toteuttamisessa erotetaan asia- ja ihmissuhdetehtävät. Asiatehtävät edistävät perustehtävän kannalta tärkeiden töiden tekemistä. Ihmissuhdetehtävät tarkoittavat tuen antamista tiimin jäsenille ja tiimin kiinteydestä huolehtimista. Ihmissuhdetehtäviin liittyy tiimeille ominainen sosiaalinen ulottuvuus, jolloin yhteinen työskentelyn kehittäminen saa tiimin jäsenet uskomaan ja luottamaan toistensa kykyihin. (Venninen 2007, 21.) Molemmat ovat olennaisia toimivan tiimin kannalta; ilman asiatehtävää ryhmän toiminta ajelehtii, mikä luo epämääräisyyden ja turvattomuuden tunnetta. Tunteakseen olonsa hyväksi tiimissä on varhaiskasvattajan pystyttävä luottamaan tiiminsä tukeen niin arjen toimissa kuin haastavissa tilanteissakin.

Kasvattajatiimin haasteita ovat erilaiset ja eritasoiset koulutukset samankaltaisen työnkuvan kanssa yhdistettynä tiiviiseen keskinäiseen vuorovaikutukseen ja riippuvaisuuteen. Lisähaasteita tuovat suuri yhteinen vastuu, vanhempien ja yhteiskunnan työhön kohdistamat vaatimukset ja niukkenevat resurssit. (Venninen 2007, 19.) Kasvattajatiimin jäsenten erilaiset koulutustaustat, työkokemuksen määrä ja erilainen kokemustieto vaativat yhteensovittamista ja sensitiivistä kehittämistä, jotta tiimi voisi kehittyä vahvemmaksi (Kupila 2011, 300-301).

5.4.2 Oppiva ja refleктоiva tiimi

Kuten jo aikaisemmin olen tuonut esille, Back to basics –mallin yhtenä tarkoituksena on itseisarvoksi nousseen toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen jättäminen vähemmälle huomiolle ja keskittyminen sen sijaan perustavampaa laatua oleviin kysymyksiin. Tämä koskee myös kasvattajatiimin paitsi lasten, myös itsensä kanssa tekemää työtä. Työpaikoilla ei juuri puhuta oppimisesta, vaan keskeistä on toiminta sinänsä. ”Kiire ja sen aiheuttama stressi herättävät kui-

tenkin kysymyksen, millainen rooli oppimiselle jää työelämässä tai mitä työn arjessa kykenee oppimaan.” (Kupila 2011, 300.) Ilman kasvattajatiimin välillä käytävää keskustelua ja keskustelun tuottamaa palautetta ja reflektiota oppimisen osuus kasvattajatiimin työstä jää vähäiseksi. Oppimista taas tarvitaan itsen, kasvattajatiimin ja toiminnan kehittämiseen.

Laajasti käsittäen reflektiivinen toiminta yhteisössä sisältää jokapäiväisen työn käytäntöjen kriittisen analyysin osaamisen ja asiantuntijatoiminnan parantamiseksi sekä asiantuntijuuden kehittymisen edistämiseksi. Systemaattinen reflektio on keino kehittää mielekästä työn käytäntöä ja siten kehittää ja uudistaa varhaiskasvatusta. Reflektio on myös välttämätön työn ymmärtämiseksi. Reflektio laajentaa ymmärrystä ja tilanteiden hallintaa sekä auttaa tätä kautta kehittämään ammattialaa kokonaisuutena; se auttaa katsomaan asioita uudella ja erilaisella tavalla sekä etsimään mahdollisuuksia tarvittaessa muuttaa toimintaa. (Kupila 2011, 309.)

Oppiminen on olennaista niin yksilön kuin tiiminkin kannalta: ilman oppimista ei tapahdu kehitystä. Kehitys sanana saattaa kuulostaa suurelta ja vaativalta, mutta viittaa sillä tässä yhteydessä arkipäivän tilanteisiin: miksi tämä käytäntö toimii ja tämä ei? Miten epätarkoituksenmukaista käytäntöä voisi muuttaa? Miten opimme virheistä ja olemme valmiit näkemään käytännön vaihtamisen vaivan kun tiedämme uuden käytännön helpottavan työntekoa pitkällä tähtäimellä? ”Tavoitteiden saavuttamiseksi ja perustehtävän toteuttamiseksi yhteisön jäsenen on sovittava oppimista tukevista toimintatavoista ja toimintaa ohjaavista säännöistä. Tällainen oppiminen edellyttää yhteisiä keskusteluja. – – Yhteisö tarjoaa mahdollisuuden työskennellä yhdessä, tutkia, kysyä, kokeilla, arvioida ja muuttua.” (Kupila 2011, 301) Jumiudumme helposti tiettyyn toimintaan ja käytäntöön eikä tiimillä syystä tai toisesta ole halua tai voimavaroja muuttaa vallitsevaa olotilaa. Tämä saattaa johtua siitä, ettei ymmärretä asiaan liittyviä vaikutusmahdollisuuksia. Ei olla valmiita kokeilemaan – oppimaan yrityksen ja erehdyksen kautta.

Oppivassa työyhteisössä kasvattajatiimin työntekijät hankkivat tietoa ja rakentavat merkityksiä toiminnastaan. Tätä tehdään sekä yksilö- että tiimitasolla. Var-

haiskasvatuksen ammattilaiset pystyvät oppimaan toinen toisiltaan. Kollega saattaa olla paras tuki oman kehityksen haastamiseksi ja tukemiseksi. Vuorovaikutus toisten ammattilaisten kanssa vahvistaa myös omaa työidentiteettiä. (Kupila 2007, 117-119)

Yhteinen toiminta on myös yhteisön muodostumisen edellytys, joskaan se ei yksin riitä yhteisön muodostumiseen: tarvitaan myös toiminnan seurausten havainnointia ja tavoittelua. Vasta kun yhteisen toiminnan seuraukset havaitaan, voi syntyä ”me”-henkeä. (Dewey 1950, 58.) Dewey viittaa tällä siihen, että yhteisön jäsenten on tarkasteltava omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia muihin sekä muiden käyttäytymisen vaikutusta omaan toimintaan. Tämä luo Deweyn mukaan eri toimijoiden välille yhteistä ymmärrystä, joka edelleen säätelee jokaisen toimintaa. ”Yhteinen ymmärrys tukee myös yhteisten tavoitteiden saavuttamista” (Kupila 2011, 303). Tämä liittyy tiimin jäsenen henkilökohtaiseen mutta myös tiimissä tapahtuvaan välillä sanattomaan ja välillä tietoiseen keskusteluun nostettuun reflektioon.

Kupila (2011, 308) viittaa Moylensin, Adamsin ja Musgroven (2002) varhaiskasvatustyöntekijöiden kanssa kehittämään reflektiiviseen dialogiin, jonka tavoitteena oli syventää pedagogisten käytäntöjen ymmärrystä. Työn pedagogisten perusteiden ja arvojen kuvaaminen oli kuitenkin haastavaa. Ei ole helppo arvioida työn tuloksellisuutta tai onnistuneisuutta. Tällainen tarkastelu vaatii aikaa sekä mahdollisuuksia pysähtyä pohtimaan päivittäistä työtä. Sen tekee vaativaksi myös varhaisvuosien pedagogiikan monimuotoisuus ja kokonaisvaltaisuus.

Seurausten havainnoinnin tärkeyttä voi tarkastella myös tiimin oppimisen näkökulmasta. Ei riitä, että toiminta suunnitellaan ja toteutetaan – seurausten havainnointi ja havainnoista oppiminen eli tarvittavien muutosten tekeminen havaintojen perusteella on tiimin oppimista ja toiminnan kehittämistä. Yksinkertaisimmillaan se saattaa olla sen havaitsemista, että lapset pitävät suunnitellusta laululeikistä, mutta se aiheuttaa liikaa riehakkuutta. Opitaan, että leikki ei sovi sisätilaan ja muutetaan toimintaa leikkimällä sitä seuraavan kerran ulkona.

5.4.3 Menetelminä palaverit ja arviointi

Varhaiskasvatustyössä ryhmässä toimimisen taidot ovat välttämättömiä. Työtä tehdään rinnakkain ja yhdessä, ja toisinaan joudutaan tekemään kompromisseja. Toimivat keskustelurakenteet eivät synny itsestään. Työelämän arjessa tiimin yhteiseen keskusteluun ei kuitenkaan aina löydy aikaa, mahdollisuutta tai voimavaroja. Keskustelulle on luotava rakenne ja struktuuri. (Kupila 2007, 116-118.) Työyhteisöissä onkin yhä enemmän kehitetty sellaisia käytäntöjä, jotka mahdollistavat yhteisen keskustelun ja pysähtymisen asioiden äärelle (Kupila 2011, 303). Back to basics –toimintamallin tärkein pointti aikuinen –osiossa on, että työn arviointiin ja kehittämiseen ja kiinnitettävä entistä enemmän huomiota.

Ensisijaisena välineenä kasvattajatiimin työn kehittämiseksi, oppimiselle ja toiminnan arvioinnille ovat yhteiset palaverit. Venninen (2007, 20) tarkastelee palaverikäytännön haasteita: usein kaikkien tiimin jäsenten ollessa paikalla on läsnä myös lapsiryhmä kokonaisuudessaan, eikä aikaa henkilökunnan tarpeisiin voi ottaa lasten kustannuksella. Ajan järjestäminen on kuitenkin tärkeää tiimin kehittymiselle. Koivunen (2009, 193) taas nostaa esille toimintamallia hyvin tukevan näkökulman: palaveriaika kuluu usein toiminnan suunnitteluun ja tiedotusasioiden hoitamiseen. Ainakin joka neljännen palaverin sisältönä tulisi Koivusen mukaan olla toiminnan arviointi. Jos arviointia ei suoriteta, epätyytyvä toiminta pääsee jatkumaan. Toiminnassa ilmenevät vaikeudet syvenevät entisestään jos niitä ei systemaattisesti arvioida.

Tiimipalaverit ovat tiimin jäsenille tärkeitä kokoontumisia ja siksi niihin käytettävä aika tulee hyödyntää tehokkaasti. Koivunen (2009,193) ehdottaa käytettäväksi viikkoa, johon työntekijät kirjaavat ennalta asiat, joita he toivovat tiimipalavereissa käsiteltävän. Palaverin alussa vihkoon kirjatut aiheet käydään läpi ja laitetaan tärkeysjärjestykseen käsittelyä varten. Tiimipalavereissa pitäisi keskittyä pelkästään yhdessä käsiteltäviin asioihin. Toiminnan suunnittelun voisi järjestää toisin ja tiimipalavereissa keskittyä lasten kanssa esiin tulleisiin haastaviin tilanteisiin ja miten niitä on hoidettu sekä sopia yhteisistä toimintavaoista, arvioida joidenkin toimintatapojen tarkoituksenmukaisuutta, pohtia vaihtoehtoi-

sia toimintatapoja, vaihtaa ajatuksia kasvatuskeskusteluissa esiin tulleista asioista, nostaa esiin lapseen liittyviä huolia, arvioida ja kehittää toimintaa. ”Arjen kokemuksista oppiminen, keskinäinen ongelmatilanteiden pohdinta ja kasvatuskäytäntöjen arviointi edistävät toimintojen edelleen kehittämistä ja muuttamista” (Kupila 2011, 300). Toiminnan arviointi paitsi auttaa tiimiä ymmärtämään, mikä epäedullinen toiminta mahdollisesti edesauttaa ryhmässä olevia ongelmia myös auttaa pitämään työn mielekkäänä; toiminnan aktiivinen pohtiminen ja parempien ratkaisujen etsiminen muistuttavat myös kasvattajaa siitä, mitä varten hän työtään tekee.

5.5 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus voi olla sanallista tai sanatonta. Se on läsnä kaikessa toiminnassa. Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus määrittelee, millainen tunnelma ryhmässä vallitsee. Ihmisten kohtaamisen mekanismit ovat hyvin samankaltaisia riippumatta siitä, tapahtuvatko ne päiväkodissa, koulussa vai aikuisryhmässä. Toisaalta ihmiset ovat hyvin erilaisia ja heidän toimintojensa taustalla olevat vaikuttimet poikkeavat suurestikin toisistaan. (Koivunen 2009, 47, 50-51; Cantell 2010, 7.)

Ensimmäisten elinvuosien varhaisen vuorovaikutuksen hyvä laatu tukee lapsen psyykkistä terveyttä. Psyykkinen terveys tarkoittaa psyykkisten häiriöiden puuttumista, tasapainoista ja hyvää elämää. Pohjimmiltaan kyse on myös aivojen toiminnan kehittymisestä. Ensimmäiset elinvuodet ovat aivojen kiihkeintä kasvuaikaa. On todettu, että varhaiset negatiiviset kokemukset saattavat muuttaa aivojen rakennetta ja toimintaa. (Terveyskirjasto 2012.)

Back to basics –toimintamallissa vuorovaikutus ikään kuin syntyy muiden osallisuuden tuloksena: osallistava toimintatapa muokkaa vuorovaikutusta lapsesta aikuiseen suuntaavaksi. Lapsen itsetunnon nostaminen kehukukkasen avulla luo positiivista, toista kunnioittavaa vuorovaikutusta sekä lasten kesken että lasten ja aikuisten välille. Raamit auttavat aikuista toimimaan jämäkästi ja johdonmukaisesti, mikä auttaa lapsia luottamaan aikuisen auktoriteettiasemaan ja luo

turvallisuuden tuntua. Aikuisten palaverikäytännöt vaikuttavat välillisesti vuorovaikutukseen lasten kanssa; aikuisten tietoisuus omista työtavoista ja työn kehittäminen näkyy ryhmässä tehtävässä työssä.

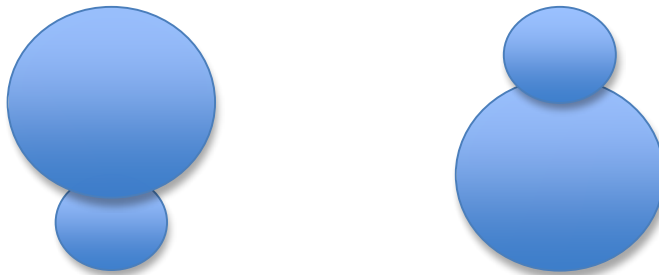
Kauppila (2006, 52-60) tarkastelee vuorovaikutusta kahdeksasta vuorovaikutustyylistä käsin. Kauppilan nimeämiä tyylejä ovat ystävällinen, ohjaava, hallitseva, uhmainen, aggressiivinen, epävarma, alistuva ja joustava vuorovaikutustyyli. Tarkastelen seuraavaksi lähemmin ystävällistä ja ohjaavaa vuorovaikutustyyliä sen lähtöajatuksen pohjalta, että näiden vuorovaikutustyylien tulisi olla vallitsevia päivähoitossa aikuisesta lapseen lähtevässä vuorovaikutuksessa.

Ohjaavassa vuorovaikutustyyliässä ilmenee huolehtivaisuutta ja tyylin edustaja antaa mielellään neuvoja, ohjeita ja kehotuksia sekä tekee helposti ehdotuksia toiselle. Vuorovaikutukseen liittyy ohjaamista ja opettamista. Hän saattaa lausua omia käsityksiään periaatteista ja jopa moraalisia näkemyksiään. Tyylin ei kuitenkaan liity dominoinnin vaan auttamisen halua. Ohjaava vuorovaikutus antaa kumppanille usein turvallisuuden tuntua. Toisaalta tämä vuorovaikutustyyli voi saada kumppanissa aikaan vähäarvoisuuden tai oman mielipiteen turhuuden tunnetta. Ystävällinen tyyli taas on hyvin sosiaalista; se ilmentää halua lähestyä toista ihmistä. Vuorovaikutustyyille on tunnusomaista ystävällisyys, yhteistyöhalu ja inhimillinen lämpö. Ystävällisyys näkyy toisen ymmärtämisenä, kuunteluna, empatiakykynä, taitona samaistua toisen ihmisen asemaan. Ystävällinen vuorovaikutustyyppi havaitsee helposti toisessa positiivisia piirteitä, hän on huomaavainen, kohtelias ja luottamusta herättävä. Tämä auttaa toista osapuolta avautumaan ja ilmaisemaan itseään monipuolisemmin.

6 TUTKIMUS

6.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut kehittää varhaiskasvatustyöhön soveltuva toimintamalli, jonka ensisijaisena tarkoituksena on varhaiskasvatusryhmän kehittäminen, sekä seurata tämän toimintamallin toteutumista ja vaikutuksia Nappulaniityn päiväkodissa. Kohderyhmänä on ollut 3-5 –vuotiaiden Apiloiden ryhmä. Toimintamallin ensisijaisena tarkoituksena on varhaiskasvatusryhmän kehittäminen ja varhaiskasvatustyön painopisteen siirtäminen toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta lasta ja ryhmää koskevien perusasioiden aktiiviseen pohdintaan ja kehittämiseen, niin että ryhmä kannattelee toimintaa eikä toisinpäin. Toimintamallin tavoitetta voi kuvata seuraavalla kuviolla:



Kuvio 2. Toimintamallin tavoite.

Kuviossa ylempi pallo kuvaa toimintaa ja alempi ryhmää.

Tutkimuksen on ensisijaisesti tarkoitus palvella Apiloiden ryhmän kasvattajatiimiä ja se on rakennettu nimenomaan Apiloiden ryhmän vahvuuksia ja haasteita silmällä pitäen. Se on kuitenkin sovellettavissa myös muihin varhaiskasvatusryhmiin, joskin alle 3-vuotiaille vain soveltuvien osien. Toimintamalli ei myöskään sellaisenaan ole riittävä ryhmään, jossa on vakavista tunne ja/tai sosiaalisista vaikeuksista kärsiviä lapsia.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Arviointilomake tehtiin aiemmin esitellyn toimivan varhaiskasvatusryhmän kriteeristöä apuna käyttäen mittaamaan ryhmän toimivuutta arjen eri tilanteissa. Lomakkeessa oli kuusi kohtaa joissa kussakin neljä vastausvaihtoehtoa. Kysymykset olivat suljettuja eli strukturoituja monivalintakysymyksiä. Strukturoitujen kysymysten teko on mielekästä silloin, kun vastausvaihtoehtoja on ennalta tiedetty, rajallinen määrä. Strukturoidut kysymykset ovat myös helpompia käsitellä. (Heikkilä 2008, 50-52.) Arviointilomake täytettiin seuranta-ajan alussa ja lopussa. Tämä mahdollistaa ryhmän arkitilanteista selviytymisen vertailun ja mahdollisen kehityksen ja sen suunnan toteuttamisen. Arviointilomake liitteessä 1.

Kysymykset ovat arvionvaraisia tosiasiakysymyksiä, joihin liittyy muistamisen ja määrittämisen vaikeus (Heikkilä 2008, 56). Arviointilomakkeen kohtia voisi mitata absoluuttisemmin esimerkiksi niin, että jokaisessa mainitussa tilanteessa kirjataan ylös, kuinka monta kertaa aikuinen puuttuu lasten toimintaan. Tämä olisi kuitenkin ollut työlästä ja hankalasti toteuttavaa kun tutkimuksen tekijä itse työskentelee ryhmässä. Mittauksen olisi toki voinut tehdä ulkopuolinen havainnoitsija, mutta on otettava huomioon, että ulkopuolisen henkilön läsnäolo vaikuttaa ryhmän käyttäytymiseen, jolloin todellisen kuvan saaminen olisi edelleen kyseenalaista. Lomakkeet täytti kasvattajatiimi yhdessä keskustellen.

Jäähykirjanpidolla pyrittiin selvittämään, vaikuttaako jäähyjen johdonmukainen käyttö positiivisesti, negatiivisesti vai ei ollenkaan lasten käyttäytymiseen. Merkintään käytettiin seinäkalenterimallista taulukkoa, johon kunkin päivän kohdalle merkittiin jäähyyn saanut lapsi ja jäähyjen määrä. Lapsen nimi oli vain kasvattajatiimin työkalu sen näkemiseen, onko jäähy selvästi toimimaton tietyn lapsen kohdalla ja kuka tai ketkä jäähyillä useimmin ovat. Tässä tutkimuksessa jäähyjä käsitellään vain kokonaismääränä.

Kehukukkasten alkuperäisenä ajatuksena oli merkata kukkaseen tulleet keuhut eri väreillä sen mukaan, oliko keuhun antanut aikuinen, toinen lapsi vai lapsi itselleen. Kehukukkasia piti tehdä kahden viikon sykleissä niin että jokaisen kahden viikon jälkeen kukkanen käytäisiin läpi ja aloitettaisiin uusi. Vertaamalla keuhujen

alkuperää ja määrää eri kukkasissa ja suhteessa aikaan piti selvittää, lisääntyvätkö lasten keuhut keuhukukkasesta toiseen, eli pystyvätkö lapsen ajan mittaan paremmin löytämään itsestään ja toisistaan positiivisia asioita ja onnistumisia. Valitettavasti keuhukukkanen osoittautui liian työlääksi 21 lapsen ryhmässä. Tämän vuoksi päätettiin kahden ensimmäisen viikon jälkeen jättää keuhukukkasten täyttäminen. Lasten itsetunnon nostamista jatkettiin kuitenkin nostamalla esiin lasten onnistumia suullisesti samaan tapaan kuin keuhukukkasten ollen vielä käytössä.

Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan tutkijan osallistumista tutkimuskohteiden toimintaan tutkimusta tehdessään. Tarkoituksenmukaista olisi, että tutkijan toiminta ei vaikuttaisi tutkittavien käyttäytymiseen, vaikka se jossain tapauksissa on mahdotonta. (Grönfors 1982, 94.) Omassa tutkimuksessani tilanne luonnollisesti oli tämä ja jopa päinvastainen; minä nimenomaan pyrin toiminnallani vaikuttamaan tutkittaviini. Osallistuvaa havainnointia käytin osallistavassa sääntöjen tekemisessä sekä tiimipalaverissa. Yhteisiä sääntöjä tehdessä käytin menetelmänä tilanteen ylöskirjausta mahdollisimman tarkasti. Tiimipalaverissa menetelmänä olivat muistiot, joihin kirjasin läpikäytyt asiat. Muistiot liitteinä (Liitteet 2-7).

6.3 Aineiston käsittely

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely ovat erillisiä työvaiheita. Perinteisesti aineisto kerätään ensin paperilomakkeelle ja syötetään sitten tietokoneelle aineiston käsittelyä varten. Eri vastausvaihtoehdoille määritellään muuttuja ja tiedot syötetään havaintomatriisiin. (Heikkilä 2008, 123.) Arviointilomakkeen muuttujille annettiin arvot yhdestä neljään (1-4) niin, että d-vastauksen arvo oli 1, c:n 2, b:n 3 ja a:n 4. Koska a-vastaus vastasi parasta mahdollista tilannetta saatiin tällä luokittelulla tulokset sellaiseen muotoon, jossa korkein mahdollinen pistemäärä esitti parasta mahdollista tilaa ja vastaavasti alhainen pistemäärä tilaa, jossa on vielä paljon kehitettävää.

Lomakkeet täytettiin seuranta-ajan alussa ja lopussa. Näitä kahta lomaketta käsiteltiin rinnakkain, jotta muutos olisi helpoimmin havaittavissa. Lomakkeiden rinnalla tarkasteltiin myös suurinta mahdollista arvoa helpottamaan kysymykselle annetun muuttujan arvon merkityksen ymmärtämistä. Muuttujista sekä suurimmasta mahdollisesta arvosta laskettiin summa ja keskiarvo. Lomakkeiden käsittelyyn käytettiin Excel-taulukkoa.

Jäähykirjanpidossa jäähyt laskettiin yhteen viikkotasolla, sillä päiväkohtaisesti tarkasteltuna jäähyjen määrän suunnasta ei saa selkeää kokonaiskuvaa ja päiväkohtaiset vaihtelut ovat liikaa kiinni sattumasta. Tulokset esitetään pylväsdia-grammina. Pylväskuvio sopii erityisesti kuvaamaan jonkin ilmiön muuttumista ajan mukana (Heikkilä 2008, 156). Tiedot on syötetty ja kuvio tehty Excel –ohjelmalla.

Osallistavan sääntöjen tekemisen yhteydessä keräämäni materiaalin muokkasin Karlssonin (2003, Liite 1) kehittämään havaintolomakkeeseen. Osallistavan toimintakulttuurin syntyminen on pitkä prosessi, jonka kehittymistä ei ole mielekasta tarkastella käytössä olleella seitsemän viikon seuranta-ajalla. Tämän tutkimuksen käytössä on siis seurantakauden alussa tehty havaintolomake, seuraava lomake tehdään kasvattajatiimin työkaluksi toimintakauden loppupuolella. Tämän vuoksi lomaketta ei ole esitetty Tulokset ja tulkinta –kohdassa. Täytetty lomake liitteessä 8. Arjen havainnot –osiossa on ei-tieteellisin menetelmin kerättyä aineistoa lasten osallisuudesta. Valmiita sääntöjä ja sääntöjentekotilanteessa tehtyjä muistiinpanoja sellaisenaan ei voi lasten anonymiteetin turvaamiseksi julkaista.

Kasvattajatiimin työtä seurattiin dokumentoimalla työn välineenä olleiden palaverien sisältö palaverimuistioihin. Tiimipalaverien muistioista käy esiin työyhteisössä tehty kehittämistyö. Toimintamallin kehittäminen ja siinä esiin tuotujen näkökulmien pohtiminen pakotti työyhteisön kiinnittämään huomiota ryhmän toimintatapoihin ja sopimaan yhteisistä menettelytavoista. Seuranta-aika varmistui, etteivät yhteiset periaatteet jää puheen tasolle vaan siirtyvät käytäntöön. Palaverimuistioista näkyy kasvattajatiimin työ ryhmän kehittämiseksi samoin kuin ne seikat, joiden kanssa tiimin on tehtävä entistä enemmän töitä. Tulokset

ja tulkinta –osioon on koottu tiivistelmä palaverimuistioiden sisällöstä, muistiot kokonaisuudessaan liitteinä. (Liitteet 2-7.)

6.4 Tulokset ja tulkinta

Esittelen seuraavassa tutkimuksessa saadut tulokset. Tulokset esitellään niistä osa-alueista, joiden tuloksia seitsemän viikon seuranta-ajalla voidaan pitää mielekkäinä. Jotkin tutkimuksen osa-alueet, kuten osallisuuden lisääntyminen, vaativat pidemmän seuranta-ajan validin tuloksen saamiseksi. Tutkimustulokset antavat kuvaa toimintamallin toteutumisesta kohderyhmässä, eikä niistä voi suoraan päätellä konseptin toimivuutta muissa konteksteissa.

6.4.1 Arviointilomakkeet

Käsittelen ensimmäisenä arviointilomakkeen tulokset taulukkomuodossa. Tulokset on aseteltu näkyviin niin, että alku- ja lopputilanteen arvojen eroavuutta on mahdollisimman helppo tarkastella.

Taulukko 1. Arviointilomakkeen tulokset.

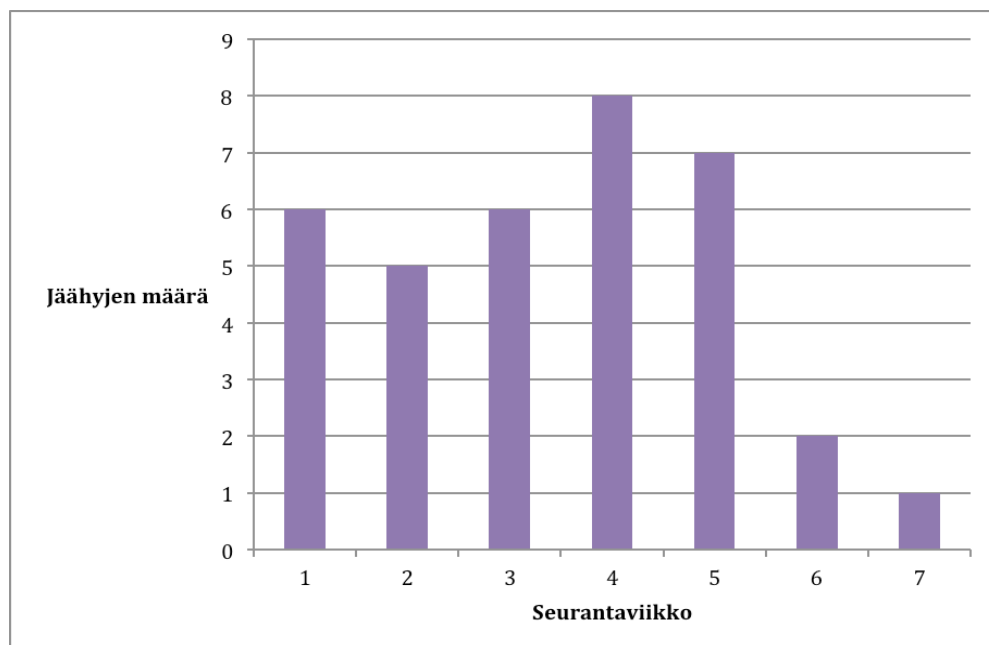
Kysymys	Alkutilanne	Lopputilanne	Suurin mahdollinen
Ruokailutilanne	2	3	4
Siirtymätilanteet	2	3	4
Ulkoilutilanne	3	3	4
Ohjattu toiminta	3	4	4
Leikki-tilanteet	3	3	4
Lepohetket	2	3	4
Yhteensä	15	19	24
Keskiarvo	2,5	3,17	4

Arviointilomakkeen tuloksista näkee, että ryhmä on seuranta-ajan sisällä joko kehittynyt tai pysynyt ennallaan arjen toiminnoissa. Tähän vaikuttanee säännöllinen päivärytmi, lasten oppiminen päivärytmiin, aikuisten johdonmukaisuus oh-

jauksessa sekä lasten itsetunnon ja osallisuuden tukeminen. Seuranta-ajan alkaessa syyskuussa voidaan joillakin lapsilla olettaa olleen vaikeuksia siksi, etteivät he vielä tienneet, miten päiväkodissa toimitaan ja mitä heiltä odotetaan. Säännöllinen päivärytmi auttaa lapsia tietämään, mitä seuraavaksi tapahtuu, mikä rauhoittanee heitä etenkin siirtymätilanteissa. Toimintamalli tuki kehitystä luomalla aikuisille johdonmukaisen käyttäytymisen malleja sekä tukemalla lasten itsetuntoa ja osallisuutta. Aikuisten johdonmukaisuuden voi ajatella vaikuttaneen positiivisesti etenkin ruokailu- ja ohjatun toiminnan hetkiin. Sisä- ja ulkoleikit ovat ryhmällä sujuneet alusta asti hyvin, ja lasten itsetunnon lisäämiseksi tehty työ lienee edesauttanut onnistuneiden leikkien jatkumista läpi seuranta-ajan.

6.4.2 Jäähykirjanpito

Seuraavassa on esitetty seuranta-ajan jäähyt pylväsdiagrammina. Vaaka-akselille on merkitty seurantaviikon järjestysnumero (seurantaviikko 1, 2 ja niin edelleen) ja pystyakselille jäähyjen kokonaismäärä kullakin viikolla.



Kuvio 3. Jäähyjen määrän muutos.

Ensimmäisten viikkojen jälkeen jäähyjen määrässä näkyy kahden viikon nousu jonka jälkeen jäähyjen määrät selvästi tippuvat seuranta-ajan kahdeksi viimeiseksi viikoksi. Nousu saattaa olla sattumaa, sillä kyse on kuitenkin yhden ja kahden jäähyn vaihtelusta viikkotasolla. Toisaalta nousua voi selittää se, että ryhmän oltua yhdessä kolme viikkoa on lapsilta kadonnut ensimmäisten viikkojen vieraskoreus ja he etsivät paikkaansa ryhmänsä, selvittävät mikä on sallittua ja mikä ei, miten pitkälle voi aikuisten kanssa mennä. Kahden viikon testauksen ja yhteensä viiden viikon jäähyttämisen jälkeen lapset hyväksyvät jäähykäytännön ja aikuisten auktoriteetin ja korjaavat käytöstään jäähyvaroituksen saamisen jälkeen, eikä jäähyjä näin ollen enää juuri tule.

Seuranta-ajan tulosten tarkastelu antaa viitteitä siitä, että jäähy käytäntönä on toimiva, joskin pidempi seuranta-aika antaisi asiasta kattavamman kuvauksen. On myös huomattava, että tulos koskee vain Nappulaniityn Apiloiden ryhmää, eikä siitä siis ole syytä vetää johtopäätöksiä jäähyn toimimisesta muissa yhteyksissä. Tuloksena voidaan todeta, että jäähy vaikuttaa olevan toimiva käytäntö Apiloiden ryhmässä.

6.4.3 Palaverimuistiot

Palaverit ovat tärkeä osa kasvattajatiimin työtä. Palaverimuistioista näkee, että kasvattajatiimi on pohtinut ryhmän tarpeita ja tämän pohdinnan pohjalta suunnitellut yhteiset toimintatavat ryhmään. Palaverikäytäntöjen kehittäminen kaikkea toimintaa arvioivaan ja kehittävään suuntaan pelkkien toimintatuokioiden suunnittelun sijaan oli yksi osa toimintamallia. Muistioita tarkastellessa kuitenkin huomaa, ettei tähän aina päästy. Seuraavassa esitetty tiivistelmä muistioista.

Palaveri 29.5.2012 Alustavan toimintamallin esittely

- keväällä 2012 ryhmässä vallinneiden käytäntöjen läpikäynti
- todetaan tarve selkeään ja johdonmukaiseen toimintatapaan
- pidetään tärkeänä lapsen itsetunnon kohottamista ja osallistavaa toimintakulttuuria
- päätetään, että allekirjoittanut jatkaa mallin kehittämistä kesän yli

Palaveri 9.8. Valmiin toimintamallin esittely

- käydään läpi tavoitteita tukevat menetelmät
- käydään läpi seuranta-aikaan liittyvät tutkimusmenetelmät

Palaveri 7.9. Uuden työntekijän perehdyttäminen ja toiminnan aloitus

- käydään läpi ryhmän arkeen liittyviä käytäntöjä
- suunnitellaan eri toimintojen aloittamisen ajankohtia

Palaveri 21.9. Toiminnan suunnittelu ja Muksunkirja

- seuraavan kahden viikon toimintatuokioiden suunnittelu
- Muksunkirjaan tutustumista

Palaveri 5.10. Toiminnan suunnittelu ja Muksunkirja

- seuraavan kahden viikon toimintatuokioiden suunnittelu
- Muksunkirja
- yhteisen toimintatavan sopiminen lapseen liittyen
- tehdään päätös toiminnan suunnittelun muuttamisesta

Palaveri 19.10. Toiminnan arviointi ja kehittäminen

- pohditaan, mitkä asiat ryhmässä ovat onnistuneet
- pohditaan, mikä on jäänyt vähemmälle huomiolle ja miksi
- keskustellaan toimintatapojen kehittämisestä ja sovitaan kehittämisen käytännön toimista

Kuva 1. Tiivistelmä palaverimuistioista.

Kasvattajatiimin palaverikäytäntöjen kehittäminen oli haastavaa siksi, että toimintakauden aloitukseen liittyy aina paljon muutoksia ja hoidettavia asioita.

Nämä synnyttävät kiireen tuntua, ja kasvattajatiimillä on tunne, ettei asioiden äärelle pysähtymiselle jää aikaa. Toiminnan arviointi taas vaatisi nimenomaan asioiden rauhallista ja järjestelmällistä tarkastelua. Huolimatta siitä, että tiimi oli tiedostanut arvioinnin ja kehittämisen ensisijaisuuden, hukkui se silti toimintatuokioiden suunnitteluun. Tärkeää oli 5.10. pidetyssä palaverissa tehty päätös, että toimintatuokioiden suunnittelu järjestetään toisella tapaa. Tärkeä oli myös seuranta-ajan viimeinen palaveri, jossa toimintaa todella arvioitiin ja jatkokehitettiin. Toimintakauden eteneminen ja arjen tasaantuminen toivottavasti mahdollistaa tiimin syventymisen näihin aiheisiin.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimus antaa luotettavaa tietoa Back to basics –toimintamallin toimivuudesta Nappulaniityn päiväkodin Apiloiden ryhmässä. Tutkimuksen validiutta eli pätevyyttä voidaan määritellä valittujen tutkimusmetodien toimivuudella (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Valitut metodit palvelivat tarkoitustaan ja antoivat tietoa mitattavasta kohteesta. Vaikka tutkimuksessa tiettyjä asioita mitattiin kvantitatiivisin menetelmin, oli se perusvireeltään kvalitatiivinen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole mahdollista saavuttaa objektiivisuutta perinteisessä tarkoituksessa, koska kerätystä aineistosta koostuvat tutkimustulokset perustuvat vastanneiden ihmisten henkilökohtaisiin kokemuksiin todellisuudesta. Tutkimuksen johtopäätökset puolestaan ovat syntyneet tutkijan arvomaailmasta käsin. (Hirsjärvi ym. 2009, 161).

Tutkimuksessa ei ole yritetty saada toimintamallia näyttämään todellisuutta onnistuneemmalta, vaan kehittämistä vaatineet seikat on tuotu rehellisesti esiin. Tutkimustulosten yhteydessä on myös tarkasteltu kuhunkin tutkimustulokseen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Tuloksissa ei myöskään ole yritetty tulkita asioita, joiden tulkitsemiseen seitsemän viikon seuranta-aika ei ole antanut riittäviä puitteita. Tutkimuksessa on tuotu esiin, etteivät valitut toimintamallin osat alueita tukevat menetelmät ole absoluuttisia eikä niiden voi olettaa toimivan vastaavalla tavalla muissa konsepteissa.

Tutkimus antaa täyden anonymiteetin kohderyhmän jäsenille. Siinä ei ole käytetty lasten nimiä eikä muitakaan lasten henkilöllisyyteen viittaavia seikkoja. Lapsiin viittaavissa kohdissa asia on ilmaistu siten, ettei siitä voi päätellä kenestä lapsesta on kyse. Tutkimus ei ole millään muotoa vahingoittanut lapsia, tuottanut heille ylimääräistä vaivaa tai stressiä.

6.6 Pikkuveljen jäähy ja keijuleikkipuisto – Arjen havaintoja

Vaikka arjen havainnointi ja tiedonhankinta ilman menetelmäperustaa saattaa erinäisistä syistä olla epäluotettavaa (Hirsjärvi ym. 2009, 18-19) pidän tämän-tyyppisessä työssä arjen havaintoja merkityksellisinä tarkasteltaessa työn onnistuneisuutta. Seuraavassa esittämäni havainnot ovat subjektiivisia, itseni ja kasvattajatiimin toteamuksia ryhmän arjesta, toimivuudesta sekä muutoksesta. Havaintojen keruussa ei ole käytetty aineistonkeruun menetelmiä.

Kehukukkaset esiteltiin lapsille aamupiirissä kertomalla, että näytetyssä kuvassa oli aivan erityinen kukkanen, keuhukukkanen. Kerrottiin, että aikuinen voi kirjoittaa keuhukukkaseen lapsen onnistumisia ja kivoja juttuja lapsesta. Lapset saivat myös kertoa itsestään kivoja juttuja ja onnistumisia ja pyytää aikuisia kirjoittamaan ne ylös. Lisäksi voitaisiin kertoa juttuja kaverin keuhukukkaseen, esimerkiksi että hänen kanssaan oli mukava leikkiä.

Samassa aamupiirissä lapset saivat myös kertoa itsestään ja kaveristaan jonkin asian laitettavaksi omaan ja kaverin keuhukukkaseen. Aikuinen auttoi lapsia johdattelevalla kysymyksellä; ”voit vaikka kertoa, missä olet hyvä.” Lähes kaikki lapset pystyivät kertomaan jotain missä olivat hyviä, joskin muutama käytti edellisen esiin ottamaan seikkaa. Vaikeampaa oli sanoa, missä joku kaveri hyvä. Lasten vastaukset tarvitsivatkin jonkin verran aikuisen johdattelua, ja monen mielestä ”on mukavaa kun hän (kaveri) on täällä” tai ”oli kiva leikki hänen (kaverin) kanssa.”

Loppuviikko jatkettiin aikuisjohtoisesti. Aikuiset toivat esiin lapsen onnistumisen hetkiä ja kysyivät, haluaisivatko nämä, että heidän kulloinenkin onnistumisensa merkattaisiin keuhukukkaan. Lapset olivat selvästi mielissään saatuaan jotain

kehukukkaseensa, mutta eivät tulleet itse kertomaan sen paremmin omista kuin muidenkaan onnistumisista.

Ikävä kyllä kehuksukanen osoittautui toisen viikon kuluessa hyvin työlääksi 21 lapsen ryhmässä. Aikuisen oli vaikea pitää mielessä päivän esiin tulleita kehuja, koska useimmissa tilanteissa kehua ei pystynyt välittömästi kirjaamaan ylös. Lisäksi kehuksukasten täyttö vei huomattavan paljon aikaa. Koska kukkanen ei myöskään ottanut tuulta siipiinsä lasten keskuudessa, päätettiin niiden täyttämisen jättää. Aikuiset kuitenkin jatkoivat lasten aktiivista kiittämistä ja onnistumisten korostamista.

Ryhmässämme jäähyt toimivat seuraamuksena epätoivotusta käytöksestä erotuksena esimerkiksi rauhoittumistarkoituksessa käytetyistä jäähyistä. Lapset omaksuivat jäähykäytännön nopeasti. Painotin kasvattajatiimille, miten tärkeää oli seurata jokainen tilanne loppuun asti; jos lasta oli uhannut jäähyllä, piti se toteuttaa, mikäli lapsi ei korjannut käytöstään. Johdonmukaisen toteuttamisen seurauksena lapset alkoivat seuranta-ajan kuluessa yhä useammin korjata käytöstään uhkauksen saatuaan. Lapset alkoivat myös tiedottaa toisiaan jäähyistä. Kerran kielsin tiukkaan sävyyn vasta-aloittanutta lasta kiipeilemästä yksin puolapuilla, johon ryhmässä pidempään ollut tyttö tokaisi: ”Niin, muuten Kaloliina suuttuu ja antaa sinulle jäähyn!” Kerran pieni lapsi neuvoi veljeään: ”Pikkuveli, ei saa nousta (pöydästä), nyt mene jäähyille, kaksi minuuttia.”

Seuranta-ajan kuluessa kasvattajatiimi huomasi lasten itseilmaisun monipuolistuneen ja lisääntyneen. Lapset alkoivat kertoa monisanaisemmin elämästään ja tekemisistään. He yhä useammin tulivat oma-aloitteisesti juttelemaan aikuisten kanssa tekemisistään ja leikeistään. Hyvin rohkaisevaa oli maalata lasten kanssa vesiväreillä ilman annettua aihetta. Kun aikuinen maalaamisen jälkeen kysyi, mitä kuvassa oli, kertoivat lapset mielikuvituksellisia tarinoita keijuleikkipuistoista, merirosvoista ja taikametsistä.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Back to basics –toimintamalli on pyrkinyt osoittamaan, että varhaiskasvatustyön painopiste on siirtynyt liikaa toimintatuokioiden suunnitteluun ja toteutukseen vieden tilaa ryhmän kehittämiseltä. Koska ryhmä koostuu yksilöistä ja tämä toimintamalli lähtee liikkeelle ryhmän kehittämisestä sen jäsenten kanssa tehtävän työn kautta on selvää, ettei ryhmän kehitys vie tilaa yksilön kehitykseltä vaan päinvastoin, luo sille tilaa ja mahdollisuuksia.

Toimintamalli ei suinkaan ole valmis, vaan kehittämistä vaativa ja kokeiluasteella oleva toimintatapa, joka kehittyessään vie ryhmää parempaan suuntaan. Seuranta-ajalla ollaan saatu tärkeää informaatiota siitä, mitkä ryhmän käytännöistä ovat toimivia ja mitkä vaativat vielä lisätyötä.

Kehukukkaset on ajatuksena hyvä ja käyttökelpoinen, mutta sopii paremmin käytettäväksi pienemmässä ryhmässä ja hieman isompien, mahdollisesti 5-6 –vuotiaiden kanssa. Kehukukkaset on myös helppo soveltaa erilaisia malleja eri ryhmän käytäntöihin. Ajatusta voisi jatkokehittää esimerkiksi niin, että jokaisen lapsen kehukukkanen on ripustettu seinälle ja päiväkotitai esikouluryhmässä järjestettäisiin pienryhmissä kehuaikaa, jolloin yhdessä täytettäisiin kukin lapsen kukkasta.

Palaverikäytännöt hukkuivat toimintakauden alussa muuhun toimintaan eikä niitä päästy kehittämään niin aktiivisesti kuin olisi ollut toivottavaa. Seuranta-ajan lopussa ryhmän arki alkoi kuitenkin tasoittua siihen malliin, että toiminnan aktiivinen arviointi ja kehittäminen on kasvattajatiimille mahdollista. Mikäli tiimi olisi pystynyt alusta saakka toteuttamaan tehokkaampaa palaverikäytäntöä, olisi se saattanut näkyä esimerkiksi lapsiryhmän tehokkaampana ryhmäytymisenä ja kehukukkakäytännön jatkumisena jossakin toisessa muodossa käytännön lopettamisen sijaan. Nähtäväksi jää, miten seuranta-ajan viimeisessä palaverissa aloitettu arvioinnin ja kehittämisen toimintatapa tulee jatkossa näkymään ryhmän toiminnassa ja kasvattajatiimin työotteessa.

Malli vastasi joka tapauksessa hyvin ryhmän tarpeisiin ja auttoi viemään ryhmää eteenpäin monessa asiassa. Säännöllisen saduttaminen ja itsetunnon parantamiseksi tehty työ näyttää todellisen vaikutuksensa vasta pidemmän ajan kuluessa, mutta rohkaisevia merkkejä on jo nähtävissä. Lasten avoimuus ja luovuus näyttävät lisääntyneen sekä itseilmaisuus monipuolistuneen. Yksittäisissä lapsissa on ollut nähtävissä epävarman käytöksen vähenemistä. Lapset tulevat hyvin toimeen keskenään eikä ryhmässä ole juuri nähtävillä kiusaamista tai syrjintää. Vaikka tämänkaltaisen, ei-konkreettisen työn hedelmiä on vaikea havaita, on syytä muistaa, ettei työ koskaan ole turhaa tai hukkaan heitettyä.

Ryhmän arjessa ehkä eniten näkyvä ja konkreettisin muutos on ollut raamien tekemisen kautta ryhmään tulleet säännöt ja seuraamukset, joista huomattavin on ollut jäähysysteemi. Jäähyt toimivat hyvin tällä ryhmällä ja niillä oli selkeä vaikutus lasten epätoivotun käyttäytymisen vähenemiseen. Sinänsä ei liene merkityksellistä, mikä epätoivotun käytöksen seuraamus on, kunhan se on hyvin perusteltu, asiallinen, eikä vahingoita lasta. Tärkeämpää on, että tilanteet viedään loppuun saakka ja selvitetään.

Menetelmät ylipäättään eivät ole tämän tutkimuksen tärkeintä antia; ne on annettu esimerkin luonteisesti kirjoittajan mielipiteen mukaan parhaiten eri osalueita tukevin menetelminä. Se, minkälaisia menetelmiä kukin työntekijä mieluiten käyttää, riippuu hänen ja lapsiryhmän kiinnostuksesta ja osaamisesta, ja on tällöin sitä lapsiryhmää parhaiten palveleva. Tärkeää on työn äärelle pysähtyminen, oman työn reflektointi, tärkeiden asioiden löytäminen, lapsiin ja ryhmään panostaminen sekä vallitsevien toimintatapojen kyseenalaistaminen, arviointi ja kehittäminen.

Back to basics –toimintamalli oli rohkaiseva esimerkki siitä, kuinka oman työn ja sen käytäntöjen aktiivinen pohdinta ja kehittäminen on merkityksellistä. Merkityksellisyyden huomaa paitsi lasten käytöksen ja ryhmän kehittymisenä, myös oman työnteon mielekkyyden lisääntymisenä; pystyn omalla käytökselläni vaikuttamaan positiivisesti muiden käytökseen ja sillä itä minä teen, on merkitystä.

LÄHTEET

Alasuutari, P. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70-88.

Bebesinfo. 2012. Jäähy, mutta millainen jäähy. Viitattu 1.9.2012. http://www.bebesinfo.fi/sivu.php?artikkeli_id=152

Bion, W.R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikkaa psykoanalyysin näkökulmasta. Helsinki: Weilin+Göös.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

DeRisi, W.; Liberman, R. & Mueser, K. 1989. Social skills training for psychiatric patients. New York: Pergamon Press.

Dewey, J. 1950. Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY

Eskelinen, A. 2000. Rakkautta ja rajoja kasvatukseen. Yhdessä elämään. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Eskola, M. & Jauhiainen, R. 1994. Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY.

Heikka, J.; Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.

Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. 7., uudistettu painos. Helsinki: Edita.

Hill, M.; Davis, J.; Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the participation agenda forward. Children & Society

Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Honkala, S. & Kemppinen, H. 2006. Ryhmänohjaus. Parhaat käytännöt Sävelsirkku –työssä. Viitattu 8.9.2012. www.audioriders.fi/files/Oppimateriaali.pdf

Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 302. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 300-311.

Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36.

MTV3. 2006. OECD: Pohjoismainen varhaiskasvatus omaa luokkaansa. Viitattu 15.9.2012. <http://www.mtv3.fi/uutiset/kotimaa.shtml/oecd-pohjoismainen-varhaiskasvatus-omaa-luokkaansa/2006/04/439740>

Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojala, T. & Viinikainen, H. 1994. Päivänsäteitä ja menninkäisiä. Lapsen kasvun tukeminen perhepäivähoitossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Palonen, T. 2003. Shared knowledge and the web of relationships. Turun yliopiston julkaisuja B 266. Turku: Painosalama.

Pihlaja P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY. 214-240

Strandell, H. 1992. Mitä lapset tekevät päiväkodissa? –kontaktin haku toisiin lapsiin on intensiivistä. Teoksessa Bardy, M. (toim.); Laukonsuo, S.; Karjalainen, V. & Sihto, M. Moniääninen laulu lapsuudesta. Raportteja 66. Sosiaali- ja terveyshallitus. Helsinki: VAPK-kustannus, 256-262.

Taloussanomat. 2012. Verkanappulat Oy. Viitattu 1.10.2012. <http://yrittys.taloussanomat.fi/y/verkanappulat-oy/kaarina/1589245-1/>

Terveyskirjasto. 2012. Työyhteisö ja esimiestyö. Viitattu 14.9.2012. www.ttl.fi/fi/tyoyhteiso_ja_esimiestyo/Sivut/default.aspx

THL 2012. Kasvun kumppanit. Lasten hyvinvointia vahvistamassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 12.10.2012. http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/linjaavat/vasu-asiakirja

THL 2012. Kuvaus varhaiskasvatuspalveluista. Viitattu 18.08.2012. www.thl.fi > Peruspalvelut > Varhaiskasvatus.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41-53

Turun Sanomien verkkolehti. 2012. Opetushallitus: Varhaiskasvatuksen hallinnonuudistus vesityössä resurssien puutteeseen. Kotimaa 28.8.2012. Viitattu 29.8.2012. <http://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/383811/Opetushallitus+Varhaiskasvatuksen+hallinnonuudistus+vesityymassa+resurssien+puutteeseen>

Turun sanomien verkkolehti. 2012. Tutkija: Päivähoito on rakennettu aikuisten tarpeisiin. Viitattu 14.9.2012. www.ts.fi/uutiset/kotimaa/313729/Tutkija+Paivahoito+on+rakennettu+aikuisten+tarpeisiin

Työterveyslaitos. 2012. Työyhteisö ja esimiestyö. Viitattu 14.9.2012. http://www.ttl.fi/fi/tyoyhteiso_ja_esimiestyo/Sivut/default.aspx

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. 2005. 2., tarkistettu painos. Helsinki: Stakes

Vehkalahti, R. 2007. Kehu lapsi päivässä. 3. painos. Helsinki: Lasten keskus.

Venninen, T. 2007. "Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen" – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Tutkimuksia 282. Helsinki: Yliopistopaino.

Verkanappulat. 2011. Verkanappuloiden laatukäsikirja.

Verkanappulat. 2012. Viitattu 27.9.2012. www.verkanappulat.fi

Voutilainen, H. 2012. Kielirikastehanke Päiväkoti Verkanappuloissa. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991

Arviointilomake arjen sujuvuudesta

1. Ruokailutilanne

- a. rauhallinen, hallittu
- b. melko rauhallinen, häiriöt yksittäisiä
- c. selviä häiriöitä, tilanteen rauhoittaminen vaatii aikuiselta useamman huomautuksen
- d. paljon häiriökäyttäytymistä, aikuisen jatkuvasti puututtava

2. Siirtymätilanteet

- a. sujuvia, lasten voi luottaa hoitavan tehtäviä ilman jatkuvaa valvontaa
- b. melko sujuvia, yksittäiset lapset vaativat valvontaa
- c. ei kovin sujuvaa, useat lapset vaativat valvontaa
- d. ei ollenkaan sujuvaa

3. Ulkoilutilanne

- a. lasten leikkeihin/ tekemiseen ei juuri tarvitse puuttua
- b. lasten leikkeihin/ tekemiseen tarvitsee silloin tällöin puuttua
- c. lasten leikkeihin/ tekemiseen tarvitsee puuttua usein
- d. lasten leikkeihin/ tekemiseen tarvitsee puuttua jatkuvasti

4. Ohjattu toiminta

- a. lapset jaksavat keskittyä ja ovat innostuneita
- b. valtaosa lapsista jaksaa keskittyä ja olla innoissaan
- c. lasten motivoiminen ja keskittyminen on ajoittain hankalaa
- d. lasten motivoiminen ja keskittyminen on usein/ lähes aina hankalaa

5. Leikkitilanteet

- a. pysyvät rauhallisena ja koossa ilman aikuisen puuttumista
- b. pysyvät useimmiten rauhallisena ja koossa ilman aikuisen puuttumista
- c. vaativat usein aikuisen puuttumista
- d. vaativat jatkuvasti aikuisen puuttumista

6. Lepohetket

- a. ovat rauhallisia
- b. ovat melko rauhallisia, häiriöt yksittäisiä
- c. vaativat usein aikuisen puuttumista
- d. vaativat jatkuvasti aikuisen puuttumista

Palaveri 29.5.

29.5.2012

Palaverin aihe: Alustavan toimintamallin esittely

Läsnäolijat: Ito Karoliina, Ito, johtaja Taina

Käydään läpi ryhmässä keväällä 2012 vallinneita kasvatuksellisia käytäntöjä

- kullakin aikuisella oma tapa toimia
- työntekijöiden vaihtumisen takia ollut vaikea suunnitella yhteisiä käytäntöjä
- satunnaisesti käytetty jäähyjä, joskus lapsi joutunut pitämään kiinni aikuisen kädestä jos ollut rauhaton
- tilanteet pyritty selvittämään ja pyytämään tarvittaessa anteeksi

Todetaan, että oletusarvoltaan vilkkaalla ryhmällä on tarve selkeään ja johdonmukaiseen toimintatapaan, ja että tämänkaltaiselle toimintamallille on ryhmässä tarvetta.

Pidetään tärkeänä myös lapsen itsetunnon kohottamista.

Toivotaan ryhmään ylipäättään osallistavaa ilmapiiriä.

Toivotaan ryhmän olevan sellainen, jonka kanssa on miellyttävää toimia: tilanteet pysyvät hallinnassa, vaikka olisivat yllättäviäkin.

Todetaan, että alustava malli vaikuttaa hyvältä ja että allekirjoittanut kehittää sitä vielä kesän ajan, päättää lopulliset menetelmät sekä mallin toteutumista seuraavat tutkimusmenetelmät.

Palaveri 9.8.

9.8.2012

Palaverin aihe: Valmiin toimintamallin esittely

Paikalla: Ito Karoliina, Ito, johtaja Taina

Käydään läpi toimintamalli ja siihen kuuluvat menetelmät...

- kehukukkanen
- yhteisten sääntöjen tekeminen
- jäähytys
- sadutus
- palaverikäytännöt

...sekä mallin toteutumiseen liittyvät tutkimusmenetelmät

- jäähykirjanpito
- arviointilomake ryhmän toimivuudesta
- kehukukkaset
- palaverimuistiot

Aloitetaan kirjanpito ensi viikon alusta (13.8.2012) alkava viikko.

Varsinainen seuranta-aika on 3.9.-19.10.2012

Yhteiset säännöt tehdään varsinaisen seuranta-ajan alusta, jolloin ryhmä on täysilukuinen

Käydään läpi muita ryhmän asioita

Palaveri 7.9.

7.9.2012

Palaverin aihe: Uuden työntekijän perehdyttäminen, toiminnan aloittaminen

Läsnäolijat: Ito Karoliina, Ito, johtaja Taina, Ih Eeva

Uutta työntekijää perehdytetty viikon kuluessa. Käydään vielä läpi toimintaa keskittyen arjen hallintaan: ruokailu, ulkoilu, lepo- ja leikkihetket.

Suunnitellaan milloin

- aloitetaan pienryhmätoiminta
- aloitetaan Muksunkirjan käyttö
- lähetetään Muksunkirjan tunnukset vanhemmille
- aloitetaan teeman toteuttaminen

Käydään läpi ja tarkennetaan vanhemmille lähetettävää ryhmävasua.

Palaveri 21.9.

21.9.2012

Palaverin aihe: Toiminnan suunnittelu ja Muksunkirja

Läsnäolijat: Ito Karoliina, Ito, johtaja Taina, Ih Eeva

Käydään läpi kahden tulevan viikon ohjelma alustavan suunnitelman pohjalta ja kirjoitetaan jokaiselle pienryhmälle viikkosuunnitelma.

Käydään läpi Muksunkirjaa ja sen käyttöä.

Palaveri 5.10.

5.10.2012

Palaverin aihe: Toiminnan suunnittelu ja Muksunkirja

Läsnäolijat: Ito Karoliina, Ito, johtaja Taina, Ih Eeva

Käydään läpi kahden tulevan viikon ohjelma alustavan suunnitelman pohjalta ja kirjoitetaan jokaiselle pienryhmälle viikkosuunnitelma.

Käydään läpi Muksunkirjaa ja sen käyttöä.

Sovitaan yhteisistä toimintatavoista liittyen yhden lapsen tiettyyn käyttäytymiseen.

Tehdään päätös, että Karoliina suunnittelee ja tekee valmiit viikko-ohjelmat, joihin siihen ei kulu palaveriaikaa.

Palaveri 19.10.

19.10.2012

Palaverin aihe: Toiminnan arviointi ja kehittäminen

Läsnäolijat: Ito Karoliina, Ito, johtaja Taina

Mikä on onnistunut?

- Raamit ovat luoneet aikuisille yhteiset toimintatavat lasten epätoivottuun käytökseen puuttumisessa, mikä on selkeästi helpottanut työntekoa, vähentänyt epätoivottua käyttäytymistä ja rauhoittanut ryhmää.
- Osallisuuden määrää on vielä vaikea arvioida, mutta on huomattu lasten tuovan rohkeasti esiin omia näkemyksiään ja mielipiteitään ja tekevän aloitteita toiminnan suunnittelusta. Lapsilähtöisempi työtapa, jossa esimerkiksi maalaamisessa annetaan lapsen maalata ilman annettua aihetta, on antanut tilaa lasten mielikuvitukselle ja näin paljastanut heistä uusia puolia.
- Toimintamalli on toisaalta pakottanut, toisaalta rohkaissut kasvattajatiimiä miettimään, miten asiat kannattaa tehdä.
- Pienryhmätoiminta on helpottanut osallisuuden toteutumista, rauhoittanut lapsia sekä antanut aikuiselle mahdollisuuden tutustua oman ryhmän lapsiin paremmin.

Mitä kehitetään?

- Palaverikäytäntöjä: toiminnan suunnittelu ja Muksunkirja ovat vieneet liikaa palaveriaikaa. Edellisessä palaverissa tehty päätös siitä, että Karoliina tekee kaikki viikkosuunnitelmat, jättää palaverihin lisää aikaa. Otetaan myös käyttöön vihko, johon työntekijät merkkäävät ennen palaveria käsiteltäviä asioita.
- Vaihdetaan sadutus kerran kolmessa viikossa kerran neljään viikkoon ja varataan sille oma aika viikkosuunnitelmasta, jotta jokaiselle lapselle ja aikuiselle taataan riittävästi aikaa ja rauhaa sadutukseen.
- Isompia projekteja työstettäessä jätetään viikolta muu toiminta pois, jotta projekti saadaan rauhassa tehdä päätökseen eikä se veny kohtuuttomaksi

Osallistavan toiminnan havaintolomake

Asia, jota seurataan (kysymyksen muodossa):

Toteutuuko osallistava toimintatapa?

Lasten toiminta

Mitä aloitteita lapset tekivät? (Mitä he kysyivät, ehdottivat, tekivät jne.?)

Lapset olivat innokkaita, lähes kaikki ehdottivat sääntöjä. Lapset myös keskustelivat säännöistä ja kertoivat, mitä tapahtuu jos sääntöjä rikkoo, esimerkiksi että leluihin kompastuu, jos ne ovat siinä sokin lattialla.

Mitä tekoja/ päätöksiä/ toimintaa syntyi?

Yhteiset säännöt. Päätös, että kaikki noudattavat sääntöjä.

Aikuisen toiminta

Mitä aikuinen teki ja miten hän reagoi?

Aikuinen aloitti kertomalla mitä tehdään. Tämän jälkeen aikuinen jakoi puheenvuoroja ja kommentoi lasten ehdotuksia. Kun lapset olivat kertoneet omat sääntönsä aikuinen ehdotti kahta tärkeänä pitämäänsä sääntöä, joita lapset eivät olleet tuoneet esiin.

Mitä tekoja/ päätöksiä/ toimintaa syntyi?

Yhteiset säännöt. Päätös, että kaikki noudattavat sääntöjä.

Aikuisen pohdintoja, kysymyksiä

Mitä jäit pohtimaan?

Kumpi on tärkeämpää, lasten osallisuuden tukeminen vai syntyvän tuotteen tai toiminnan tarkoituksenmukaisuus?

Montako puheenvuoroa kukin käytti? Miten pitkiä?

Aikuinen käytti hieman yli puolet puheenvuoroista. Toiminnan esittelyn jälkeen aikuisen puheenvuorot olivat melko lyhyitä. Lasten puheenvuorot vaihtelivat muutamasta sanasta muutamiin lauseisiin.

Muita huomioita ja kysymyksiä.

Lapset vastasivat pitkälti niin kuin he uskoivat aikuisen haluavan heidän vastaavan, mutta kertoivat myös spontaaneja asioita.

Miten lapset olivat mukana toiminnan suunnittelussa?

Lapset eivät olleet mukana tämän toiminnan suunnittelussa.

Päivämäärä: 4.9.2012

Paikka: Nappulaniityn päiväkot, Apiloiden ryhmätila

Paikallaolijat (+ikä) 16 lasta (3-5), kolme aikuista

Kirjaajan nimi: Karoliina

(Karlsson 2003, Liite 1.)